

**UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE**  
**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**Diagnostika a následná péče o děti s poruchami učení a ADHD**  
**s využitím artefiletiky**

**Diagnostis and subsequent care for children with learning disabilities**  
**and ADHD, with application of artphiletics**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.

Mgr. Iva Psohlavcová

Praha 2016

## **Poděkování**

Za odborné vedení diplomové práce a cenné připomínky chci poděkovat vedoucí práce, doc. PaedDr. Olze Zelinkové, CSc., dále bych poděkovala Mgr. Jitce Matějkové za pomoc při výzkumné činnosti k diplomové práci.

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „*Diagnostika a následná péče o děti s poruchami učení a ADHD, s využitím artefietiky*“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni dne 22. června 2016

Mgr. Iva Psohlavcová

## **Anotace**

Tématem diplomové práce je studie artefiletického přístupu při následné péči zaměřené na děti se specifickými poruchami učení a chování, zejména ADHD, uskutečňované souběžně v hodinách výtvarné výchovy. Úvodní část práce se přehledově zabývá specifickými poruchami učení a poruchami chování, především ADHD, tj. poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Možnými příčinami a projevy. Rovněž poukazuje na psychosociální aspekty specifických poruch učení a ADHD. Další část se zabývá pedagogickou diagnostikou, následnou péčí o děti s SPU a ADHD a sledovanými oblastmi nápravné péče. Zmínka je zde o složce výtvarného projevu dítěte při diagnostice i následné péči. Následující část popisuje pojem artefiletika, její teoretické rámce, možnosti a využití u dětí s SPU a ADHD. Empirická část je věnována samotné studii, jejímu vyhodnocení, metodice artefiletických setkávání a reflektivní bilanci s kasuistikami jednotlivých dětí.

## **Klíčová slova**

Specifické poruchy učení, ADHD, motorika, zraková percepce, diagnostika, pedagogická diagnostika, artefiletika, výrazová hra, reflexivní dialog, reflexivní bilance.

## **Annotation**

The topic of thesis is a study of artphiletics approach to aftercare aimed at children with specific learning and behavior disorders, especially ADHD, conducted simultaneously in art lessons. The introductory part to find review deals with specific learning disabilities and behavioral disorders, especially ADHD, ie. Attention deficit hyperactivity disorder. Possible causes and manifestations. It also points to the psychosocial aspects of specific learning disabilities and ADHD. Another section deals with pedagogical diagnosis, follow-up care for children with learning disabilities and ADHD monitored areas and remedial care. Mention is a component of visual expression of a child in the diagnosis and follow-up care. The following section describes the concept artephiletics, its theoretical framework, possibilities and use for children with learning disabilities and ADHD. Empirical part is dedicated to the study of its evaluation methodology art philetic meeting and reflective balance with case studies of individual children

## **Keywords**

Specofic learning disabilities, ADHD, motorskills, visual perception, diagnostics, pedagogical diagnostics, artephiletics, expression game, reflexive dialogue, reflexive balance.

## Seznam zkratek

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
ADD	porucha pozornosti
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPU	specifické poruchy učení
SUP	středisko výchovné péče
SPC	speciálně pedagogické centrum
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
LMD	lehká mozková dysfunkce
SPUCH	specifické poruchy učení a chování
CNS	centrální nervová soustava

# Obsah

<b>Seznam zkratk</b> .....	<b>6</b>
<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Poruchy učení a ADHD</b> .....	<b>10</b>
1.1 Vymezení pojmu .....	10
1.2 Příčiny specifických poruch učení a ADHD .....	12
1.3 Projevy specifických poruch učení a ADHD .....	14
1.3.1 Specifické poruchy učení .....	15
1.3.2 Syndrom ADHD .....	20
1.4 Psychosociální aspekty SPU a ADHD .....	21
<b>2 Diagnostika a následná péče</b> .....	<b>24</b>
2.1 Pedagogická diagnostika .....	26
<b>3 Následná péče o děti s SPU a ADHD</b> .....	<b>29</b>
3.1 Sledované oblasti nápravné péče .....	29
3.2 Výtvarný projev v diagnostice a následné péči .....	33
<b>4 Artefiletika</b> .....	<b>34</b>
4.1 Techniky artefiletiky .....	35
4.2 Artefiletika u dětí s SPU a ADHD .....	36
4.3 Artefiletická prevence a intervence .....	37
4.4 Strategie a oblasti interakce .....	39
4.5 Roviny artefiletiky .....	39
4.5.1 Fáze artefiletické intervence .....	40
<b>5 Empirická část - průběh šetření</b> .....	<b>42</b>
5.1 Cíl a prostředek .....	42
5.2 Hypotézy .....	43
5.3 Metody a techniky práce .....	43
5.4 Charakteristika souboru .....	44
5.5 Průběh a postupy práce .....	45
5.6 Výsledky šetření .....	49
5.7 Vyhodnocení hypotéz .....	54
<b>6 Artefiletická setkávání</b> .....	<b>55</b>
6.1 Reflektivní bilance .....	71
<b>Závěr</b> .....	<b>96</b>
<b>Seznam použitých zdrojů</b> .....	<b>98</b>
Seznam použitých českých zdrojů .....	98
Seznam internetových zdrojů .....	101
<b>Seznam obrázků, grafů a tabulek</b> .....	<b>102</b>
<b>Summary</b> .....	<b>104</b>

## Úvod

Vzdělávání je jednou z nejdůležitějších oblastí v životě člověka. Ovlivňuje jeho raný vývoj, kvalitu jeho vnímání a prožívání a především povzbuzuje jeho další rozvoj. Velmi významně může zasáhnout do celého jeho budoucího života. Tlak na vědomosti a dovednosti se v posledních desetiletích stále zvyšuje. „*Vzdělávání v 21. století klade velké nároky na osobní rozvoj jedince, reaguje na jeho potřeby a zvláštnosti. Snaží se svými přístupy pomoci žákovi ve formování jeho osobnosti, pomoci najít mu cestu v životě, zvládat komunikační a vztahové problémy.*”<sup>1</sup>

Stále častěji se hovoří o dětech se specifickými poruchami učení a chování. Aktuálně tato problematika patří k diskutovaným tématům u široké veřejnosti, ve školství, v sociální sekci, v lékařství i dal. Specifické poruchy učení se v menší míře objevují po nástupu dítěte do formálního vzdělávání v preprimárním vzdělávání, ale ve většině případů se vyskytnou až po nástupu na primární stupeň vzdělávání.

Poznatky z problematiky specifických poruch učení a chování a následně vhodně zvolené metody a formy vzdělávání mají významný vliv na výsledky učení, osvojování si znalostí a dovedností i celkový přístup dítěte ke vzdělávání. Specifické poruchy učení a poruchy chování nepřinášejí dítěti pouze problémy ve školních dovednostech. Přinášejí jim mnohdy sociální i psychické problémy, nízké sebevědomí, nevěří ve své schopnosti, špatně se soustředí a mohou mít i další obtíže způsobené přímo specifickými poruchami učení a chování, nebo nátlakem, neúspěchem či zklamáním, které prožívají.

Sama jsem studentkou se specifickými poruchami učení. Sebedůvěru, vnitřní sílu a schopnost překonávat sama sebe a překážky získávám díky své touze po vzdělání a podpoře, důvěře a ochotě přátel a mé rodiny. A právě prostřednictvím své kamarádky jsem se v roce 2002 seznámila s pojmem artefietika. Následujících sedm let jsem prožívala artefietické víkendy pod vedením Jana Slavíka a Petra Wawrosze, kde jsem měla možnost poznávat princip artefietiky i rozvoj uzavřeného potenciálu sama sebe. Získané zkušenosti jsem následně aplikovala v průběhu let ve své pedagogické praxi. Proto se v diplomové práci zabývám potenciálem artefietiky především pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení a poruchami chování, především ADHD.

---

<sup>1</sup> Bartoňová Miroslava. *Současné trendy v edukci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.



Cílem této diplomové práce je zjistit zda artefiletika, artefiletický přístup, vyvolá žádoucí změny u dětí se specifickými poruchami učení, zejména u sledovaných oblastí, a to u motoriky, především jemné motoriky, a zrakové percepce. Dále má poukázat na vliv artefiletiky v oblasti rozvoje sociálních dovedností i u dětí se syndromem ADHD. Dílčím cílem je sestavení souboru technik artefiletických aktivit, který bude sloužit k následné péči o děti se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část má tři kapitoly. První kapitola diplomové práce je zaměřena na celkovou problematiku specifických poruch učení a poruch chování se zaměřením na syndrom ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Na jejich příčiny a projevy, které se promítají především do oblasti sociálních vztahů, komunikace v souvislosti se školní úspěšností. Druhá kapitola je zaměřena na diagnostiku a následnou péči, zejména na pedagogickou diagnostiku a některé sledované oblasti nápravné péče. Třetí kapitola vystihuje artefiletiku a její využití u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Dále strategii, roviny a fáze možné artefiletické intervence.

Empirická část je věnována především výzkumu, kde hlavním úkolem je potvrzení nebo vyvrácení účinnosti artefiletiky, artefiletických technik, na nápravu specifických poruch učení a syndrom ADHD u dětí a zlepšení klima skupiny, třídy, jež se odráží v reflektivních bilancích, které bilancují aktivity a chování cílových žáků v kontrolní skupině. Dále je tato část práce věnována metodikám artefiletických setkávání. Součástí empirické části jsou i krátké kazuistiky sledovaných žáků.

Péče o děti s poruchami učení a chování s využitím alternativního přístupu, jako je artefiletika, je jednou s možností, jak povzbudit duševní síly dítěte, zapojit jeho vlastní adaptivní složky k udržení integrity osobnosti. Artefiletika má i pozitivně preventivní funkci. Jan Slavík na přebalu knihy o artefiletice shrnuje: „*Cílem artefiletiky je poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností a mezí, dát mu šanci nalézat jeho místo a jeho úlohu v lidském společenství, vybavit ho citlivostí k bolesti druhých bytostí, připravit ho k duchovnímu růstu a k nalézání životního smyslu s oporou v lidské kultuře, zejména umění.*”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

# 1 Poruchy učení a ADHD

Specifické poruchy učení a chování dětem znesnadňují získávání požadovaných vědomostí a dovedností v průběhu edukace, a to mnohdy i na vyšších stupních vzdělávání. Negativně zasahují i do osobního rozvoje jedince, zejména ve školním věku, především po nástupu do prvního ročníku základní školy. Často tyto obtíže přetrvávají i v dospělosti a mohou tak, díky svým dopadům na psychiku jedince, ovlivnit i pracovní a osobní vztahy.

O specifických poruchách učení a chování se v posledních desetiletích hovoří stále častěji. Důvodem jsou ve zrychlujícím se civilizačním postupu celkově vyšší nároky na vzdělání, a tím více záleží na úplném rozvinutí a účelném využití duševního potenciálu jedince.

*„Pomáhat dětem, aby ve vzdělávacím procesu nesehlávaly, znamená ochránit je před tíživou životní situací, v níž se mohou specificky lámat a křivit. Znamená to současně zachraňovat společnosti ony nevyčíslitelné hodnoty, které představuje zdravý vývoj osobnosti každého jejího člena.“<sup>3</sup>*

## 1.1 Vymezení pojmu

Poruchy učení<sup>4</sup> je souhrnné označení pro různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání školních dovedností, tzn. při mluvení a čtení s porozuměním, psaní, počítání a matematickém usuzování, a to u jedinců s průměrnou až nadprůměrnou úrovní intelektu. Pojem zahrnuje rozsáhlou skupinu obtíží. Laická veřejnost ale nejčastěji používá jen výraz dyslexie, který pro ni vyjadřuje celou problematiku poruch učení. „Předpona „dys“, jak uvádí Zelinková (2003), zde znamená „rozpor, deformaci.“

Pokorná (2001), poznamenává, že v české odborné literatuře se používá také výrazů: „vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.“<sup>5</sup> V medicínském vyjádření tato dysfunkce značí narušenou či odchýlnou činnost některého orgánu či narušení vzájemné

---

<sup>3</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Knižnice speciální pedagogiky. s. 9. SPN 0-72-24/1

<sup>4</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

<sup>5</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

souhry funkcí psychických a organických.<sup>6</sup> Můžeme tedy říci, že: „z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou.“<sup>7</sup>

V pedagogickém slovníku jsou specifické vývojové poruchy učení, popsány jako: „heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení (→ dyslexie), psaní (→ dysgrafie, → dysortografie), matematické usuzování nebo počítání (→ dyskalkulie). Poruch předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému.“<sup>8</sup>

Specifické poruchy učení Matějček (1995) vymezuje jako nepředvídaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jediné anebo několika oblastech učení. Těžkosti v učení mohou být závislé na závažnosti a místě mozkových změn, na vývoji změn v mozku v průběhu života a na využitelných kompenzačních poznávacích strategiích a vnějších okolnostech.

Adjektivum vývojové v termínu specifické vývojové poruchy učení vyjadřuje souvislé trvání poruchy, tzn. vývojově podmíněný jev. Neví se, zda všechny specifické vývojové poruchy učení mají opravdu biologický podklad, avšak jisté je, že provázejí jedince od časného dětství až do dospělosti.<sup>9</sup>

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé, není přímým následkem takových vlivů.“<sup>10</sup>

Ve vymezení autor předpokládá dysfunkci centrálního nervového systému, kterou zdůrazňuje také Zelinková (2003): „Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu potíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání

<sup>6</sup> Ústav pro jazyk český [online]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=123> [cit. 17. 03. 2016].

<sup>7</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 9. ISBN 80-7178-800-7.

<sup>8</sup> PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. rozš. a přeprac. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

<sup>9</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

<sup>10</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. s. 24. ISBN 80-85787-27-X.

*a matematiky. Tyto potíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou vyskytovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.*“<sup>11</sup>

Problematika specifických poruch učení a chování se formuje v těsné součinnosti teorie a praxe a nabývá interdisciplinárního charakteru. Stává se předmětem mnoha vědních disciplín. V pedagogické, ale i psychologické odborné literatuře se setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení. Tyto uvedené pojmy jsou dále nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie, ADD (porucha pozornosti) a ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou).

## **1.2 Příčiny specifických poruch učení a ADHD**

Existuje řada teorií o příčinách vzniku specifických poruch učení. Významné je, zda vycházíme z aspektů neurofyzilogických, psychologických, speciálně-pedagogických, sociologických nebo lingvistických. „*Za velmi významnou je v oblasti etiologie specifických poruch učení je považována práce Otakara Kučery (sec. cit. In Zelinková, O. 2003), který ji dělí:*

- *lehká mozková dysfunkce (příčiny encefalopatické) – postihuje asi 50 % případů,*
- *dědičnost (příčiny herediální) – ve 20 % případů,*
- *kombinace LMD a dědičnosti (příčiny smíšené) – zastoupení 15 %,*
- *neurotická nebo nezjištěné etiologie – u 15 %.*“<sup>12</sup>

Dnešní pohled na příčiny se částečně změnil. S novými poznatky z oblasti se hovoří o nutnosti systémového přístupu. „*Tento pohled vede ke komplexnímu pohledu na jedince v jeho celistvosti se všemi podmínkami a okolnostmi, které jej ovlivňují a ve kterých žije. Jeho vývoj před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělávání společnosti, v níž žije.*“<sup>13</sup> Z výzkumů vyplývá, že za příčiny poruch učení se pokládají:

---

<sup>11</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN. s. 10. 80-7178-800-7.

<sup>12</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. s. 163. ISBN 978-80-7315-198-0.

<sup>13</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. s. 163. ISBN 978-80-7315-198-0.

- „dispoziční (konstituční) příčiny,
- genetické vlivy s odchylkami, s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchylnou organizací cerebrálních aktivit,
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí,
- podmínky školního prostředí.“<sup>14</sup>

Nepříznivé vlivy prostředí však nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, avšak mohou spolu podmiňovat jejich projevy a mohou se negativně odrážet na školním výkonu dítěte.

Nejčastější příčinu poruch učení a chování tvoří lehká mozková dysfunkce (LDM), která je v zahraniční literatuře uváděna pod pojmem ADD (Attention Deficity Disorder) - porucha pozornosti či syndrom deficitu pozornosti a ADHD (Attention Deficity/Hyperactivity Disorder) - porucha pozornosti s hyperaktivitou neboli syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou. Tento syndrom má kořeny v oslabených funkcích centrální nervové soustavy.<sup>15</sup>

Na základě zjištěných skutečností G. F. Stilla, který již v minulém století popsal chování sledovaných jedinců, dospěl k závěru, že by se měly brát významně v úvahu genetické i biologické faktory. Stav vzešlý z neurologické poruchy měl za následek narušení vůle, morálních zásad a soustavné pozornosti. Vyjádřil názor, „že mozek nedokáže efektivně třídit podněty a reaguje na většinu z nich, nebo o absenci optimální spolupráce intelektu s vůlí.“<sup>16</sup>

Následující studie ukázali na zjištění a „dostatek důkazů o tom, že neurochemické systémy v mozku lidí s ADD jsou natolik jiné, až můžeme konstatovat, že výsledný problém vychází právě z chemických procesů v mozku.“<sup>17</sup> Zatímco geneticky podmíněná dysfunkce neurobiologického systému, systém nervových obvodů, vykazuje pomalejší tempo zrání mozku a jeho mírnou dysfunkci v některých dílčích aspektech.

<sup>14</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. s. 163. ISBN 978-80-7315-198-0.

<sup>15</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. s. 164. ISBN 978-80-7315-198-0.

<sup>16</sup> HALLOWELL, Edward M. a John J. RATEY. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti: [poruchy Pozornosti a hyperaktivita, rozpoznání, řešení, prevence]*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2007. Trendy. s. 269. ISBN 978-80-7255-154-5.

<sup>17</sup> HALLOWELL, Edward M. a John J. RATEY. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti: [poruchy Pozornosti a hyperaktivita, rozpoznání, řešení, prevence]*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2007. Trendy. s. 271. ISBN 978-80-7255-154-5.

Odborníci dále člení základní příčiny také podle doby vzniku, kdy může k drobnému poškození mozku dojít:

- „v období prenatálním – onemocnění matky, kouření, alkohol, nedostatečný přísun kyslíku,
- v období perinatálním – v případě protrahovaného porodu, poškození hlavičky novorozence,
- v období postnatálním – infekční nebo horečnatá a jiná onemocnění, která se mohou objevit do dvou let věku dítěte.“<sup>18</sup>

Čtení, psaní a počítání jsou základní školní dovednosti, ke kterým je potřebný vyvážený rozvoj funkcí, jež se podílejí na těchto dovednostech. Současní světoví odborníci mnoha profesí a specializací udávají, že k obtížím ve čtení a psaní u dětí s dyslexií se připojují i abnormality v chování. Nelze tedy nalézt dva totožné jedince s poruchou učení, neboť obtíže a abnormality se projevují v různé závažnosti a v mnoha kombinacích, a tudíž nelze přesně vytvořit metody, které budou optimální pro všechny.

Přestože se vždy jedná o obtíže vrozené nebo časně získané a z velké části je samo dítě nemůže ovlivnit, vhodně zvolenou terapií či následnou výchovnou péčí lze jedince směřovat tak, aby se nežádoucí aspekty zmírnily.

### **1.3 Projevy specifických poruch učení a ADHD**

Pro všechny poruchy učení a chování platí, že se objevují od raného stádia osvojování si dané dovednosti, nejsou důsledkem nedostatečné příležitosti se učit, nevyplývají z mentální retardace, senzorického deficitu, tj. poruchy zraku, nejedná se o získané poškození, tzn. následkem úrazu, nebo onemocnění mozku. Je podstatné rozlišit pojmy specifické poruchy učení od poruch nespecifických.

Každá porucha má svůj individuální charakter a často tvoří komplex různých symptomů. Objevují se ojediněle, převážně ale v kombinaci, nebo se vyskytují v souvislosti s poruchami chování. Projevují se od raného stádia osvojování si dané dovednosti (mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, neschopnost vykonávat složité úkony atd.). Specifické poruchy učení postihují i kognitivní procesy s příznačnými poruchami krátkodobé paměti, v pracovní paměti, v procesu

---

<sup>18</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. s. 164. ISBN 978-80-7315-198-0.

automatizace a v soustředění, také v sociálních vazbách jedince a v souhrnu mohou ovlivnit i celou jeho osobnost.<sup>19</sup>

U skupiny jedinců se syndromem ADHD/ADD se vyskytuje klasická triáda příznaků základní oblasti deficitů: „*porucha pozornosti, zvýšená motorická aktivita (hyperaktivita) a zvýšená impulzivita.*”<sup>20</sup> Příznaky se však v průběhu dětství mění. U jedince bývá zasažena psychika, složka sociální i psychologická.<sup>21</sup> Je tudíž vždy potřebné pracovat s dítětem na nápravě týmově, tzn. učitel, speciální pedagog, psycholog, případně další odborník.

### 1.3.1 Specifické poruchy učení

#### *Dyslexie*

„*Je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.*”<sup>22</sup> Typické jsou obtíže v rychlosti, správnosti, porozumění čtení. Specifické chyby při čtení mohou být u každého jedince odlišné, obecně avšak můžeme uvést některé charakteristické projevy, jak uvádí Michalová (2012):

- „*snížení schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásek*
- *odchyly ve zrakovém vnímání – nedostatek schopnosti diferencovat optické obrazy; obtížné rozeznávání tvarů, záměna podobných písmen – tj, se zrcadlově podobné útvary, pbd ..*
- *záměna zvukově blízkých hlásek, znělosti, měkké – tvrdé slabiky (di – dy), nerozlišení sykavek*
- *nedodržení pořadí, nedostatečná schopnost pravolevé orientace, inverze (převrácení), sen – nes...*
- *nedostatečná analyticko – syntetická schopnost, obtíže při spojování písmen do slabik a slov*
- *vynechávání písmen, slabik, částí slov*
- *problém číst skupiny souhlásek*

---

<sup>19</sup> Artefiletika [online]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/103-pece-o-deti-s-spu-a-syndromem-adhd> [cit. 20. 03. 2016].

<sup>20</sup> Psychiatrie pro praxi. [online]. Dostupné z: [http://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-201204-0002\\_ADHD\\_od\\_detstvi\\_do\\_dospelosti.php](http://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-201204-0002_ADHD_od_detstvi_do_dospelosti.php) [cit. 20. 03. 2016].

<sup>21</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.

<sup>22</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání dětí a žáků se speciálními Vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Praha: Paido 2007. s. 107. ISBN 80-7315-158-4.

- nedodržení délek, vynechání interpunkce
- dvojí čtení
- nejistota, těžkopádnost
- domýšlení – kompenzace (umí text zpaměti, orientuje se podle klíčových slov)
- neporozumění, čtení bez porozumění
- odlišné oční pohyby při čtení
- odchylky ve sluchovém vnímání
- deficit v oblasti jazyka<sup>23</sup>

Prevence a náprava by měla být zaměřena na zrakové vnímání (rozlišování figura-pozadí, zraková analýza, syntéza a diferenciacce), pravolevou orientaci a prostorovou orientaci, motorickou aktivitu (např. kreslení písmen do písku, kreslení písmen temperovými barvami - tyto dvě aktivity jsou vhodné pro využití artefiletického přístupu) a percepce (čtení náročného grafického textu tvořeného různým stylem písma, cvičení na rozvoj slovní zásoby, tvarosloví a skladbu).<sup>24</sup>

### **Dysgrafie**

*„Specifická porucha grafického projevu postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazením písmen.“<sup>25</sup>*

Porucha psaní má vliv především na úpravu písemného projevu a na čitelnost písma. Deficity se projevují především v následujících oblastech: *„hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném-grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem.“<sup>26</sup>* Písemný výkon pro dítě vyžaduje neúměrně mnoho času, energie i vytrvalosti v nepoměru s neuspořádaností napsaného textu.

Příklady specifických chyb při psaní jak je uvádí Beníčková (2011):

<sup>23</sup> Artefiletika [online]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/103-peco-o-deti-s-spu-a-syndromem-adhd> [cit. 20. 03. 2016].

<sup>24</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 87-88. ISBN 80-7178-800-7.

<sup>25</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání dětí a žáků se speciálními Vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Praha: Paido 2007. s. 108. ISBN 80-7315-158-4.

<sup>26</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 92. ISBN 80-7178-800-7.



- „obtížně čitelné písmo,
- zaměňování psacího a tiskacího písma,
- vynechávání slov v souvislém textu,
- nedopsaná slova, věty,
- neuspořádaný text vzhledem k okrajům a řádkům,
- nesprávné držení psacího náčiní,
- tiché diktování psaného textu,
- pomalé tempo psaní.“<sup>27</sup>

Preventivní i nápravná opatření zahrnují především rozvoj jemné a hrubé motoriky, správné provádění uvolňovacích cviků, přesné držení psacího náčiní. Je potřeba vždy respektovat individuální tempo dítěte.<sup>28</sup>

### **Dysortografie**

Jde o specifickou poruchu pravopisu. Děti mívají problémy: „zejména při psaní formou diktátů, kdy musí sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a to přenést do písemné podoby.“<sup>29</sup> Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky. Narušena je sluchová percepce, především schopnost sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a paměť. Těžkosti se mohou vyskytovat i v dalších percepčních oblastech. Důsledkem obtíží jsou problémy při psaní diktátů, dítě slyší diktovaná slova, ale nedokáže je rozlišit a napíše, jak je slyší. Při poruše koncentrace pozornosti se tyto obtíže u nich ještě prohlubují.<sup>30</sup>

Typické dysortografické projevy uváděné Beníčkovou (2011):

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch), nerozlišování hlásek zvukově si blízkých,
- problémy v oblasti spojení psané a slyšené podoby hlásky,
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě,
- chyby v artikulační neobratnosti,
- neschopnost dodržet pořadí písmen, slabik ve slově,

<sup>27</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 21. ISBN 978-80-247-3520-7.

<sup>28</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 95. ISBN 80-7178-800-7.

<sup>29</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). s. 23. ISBN 978-80-7367-474-8.

<sup>30</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). s. 23. ISBN 978-80-7367-474-8.

- *komplikace s rozlišením hranic slov ve větě,*
- *obtíže v oblasti kvantity samohlásek.*<sup>31</sup>

Preventivní a nápravná opatření je důležité u dětí zaměřit na kontrolu napsaného textu. Lze využívat další pomůcky pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik, např. dřevěné kostky či kostky z molitanu. Dítě hmatem a zároveň zrakem vnímá a srovnává. Využití kartiček se slovy, kartiček s obrázky apod.

### **Dyskalkulie**

Je specifická porucha matematických schopností. Tato porucha má řadu specifických projevů shodných s projevy dyslexie, dysgrafie a dysortografie a podle charakteru konkrétních obtíží a projevů se rozlišuje dyskalkulie:

- *„**Praktognostická** – narušená schopnost manipulace s předměty konkrétními či nakreslenými a jejich přiřazování k symbolu čísla, postižena může být i schopnost řadit předměty podle velikosti nebo rozpoznávat vztahy v dimenzi více – méně.*
- ***Verbální** – vážne schopnost slovně označovat operační znaky, pochopení matematické terminologie ve smyslu určování o...více, o...méně, krát...více, méně, nezvládá slovně označovat matematické úkony, množství a počet prvků nebo i jen odpočítávat číselnou řadu. Na slovní výzvu není žák schopen ukázat počet prstů, označit hodnotu napsaného čísla apod.*
- ***Lexická** – typická je neschopnost číst matematické znaky a jejich kombinace, symboly, jako jsou číslice, vícemístná čísla s nulami, hlavně uprostřed, tvarově podobná čísla apod. Jedná se o podobu dyslexie v oblasti čtení číslic a čísel.*
- ***Grafická** – se projevuje narušenou schopností psát numerické znaky, žák se neumí vyrovnat s příslušným grafickým prostorem, mívá problémy v geometrii. Jedná se o podobu dysgrafie v oblasti matematiky.*
- ***Operacionální** – nezvládá provádění matematických operací, zaměňuje je, nahrazuje složitější operace jednoduššími, písemně řeší i velice lehké úkoly.*
- ***Ideognostická** – porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, v chápání čísla jako pojmu. Jedinec nedovede z paměti vypočítat příklady, které*

---

<sup>31</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 22. ISBN 978-80-247-3520-7.

*by vzhledem ke své inteligenci a dosaženému fyzickému i mentálnímu věku měl zvládnout zcela bez obtíží.*”<sup>32</sup>

Znalosti a dovednosti se v procesu učení rozvíjejí od konkrétního k abstraktnímu, od neúplných znalostí k úplným, od nesystematického myšlení k systematickému. Při reedukaci je třeba využívat konstruktivní přístup, tzn., jedinec sám hledá možnosti řešení. Nejprínosnější je, pokud je dítě samo aktivní, čím více je zapojeno smysly, tím je učení úspěšnější.

### **Dyspraxie**

Mezinárodně je dyspraxie známa jako porucha motorické koordinace (DCD – Developmental Co-ordination Disorder). Výrazné motorické obtíže jedinci nepříznivě ovlivňují život i schopnost učení. Porucha či nezralost v uspořádání pohybů vede k dalším problémům v oblasti jazyka, percepce a myšlení. Dyspraxie se do určité míry může krýt s dalšími specifickými poruchami učení i se syndromem ADD, ADHD.

Obecné projevy dyspraxie:

- **„Problém základní struktury** – svalová ochablost a nepružnost nebo snížený svalový tonus provázaný naopak zvýšenou pružností a pohyblivostí.
- **Přijímání informací a plánování aktivit** – obtíže promyslet a naplánovat co a jak má být uděláno.
- **Percepční obtíže** – v oblasti zrakového nebo sluchového vnímání.
- **Obtíže vykonat pohyb (činnost)** – děti mohou mít problémy s tím, že neví, jaký první krok mají udělat; mají potíže s časovou posloupností a návazností pohybů.
- **Porucha v koordinaci očních pohybů** patrná obzvláště při čtení.
- **Porucha motoriky mluvidel.**”<sup>33</sup>

Děti postižené touto poruchou trpí pocity méněcennosti a nízkého sebehodnocení. V sociální oblasti dítě preferuje společnost dospělých, s vrstevníky mívá konfliktní vztahy, často je přecitlivělé na hluk. Výkony dítěte jsou nižší, než odpovídají jeho schopnostem. Tyto těžkosti mohou vyvolat psychosomatické obtíže, např. jednodenní teploty a bolesti hlavy, bolesti břicha, nevolnost, únavu apod.

---

<sup>32</sup> Artefietika [online]. Dostupné z: <http://artefietika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefietiky/103-pece-o-deti-s-spu-a-syndromem-adhd> [cit. 22. 03. 2016].

<sup>33</sup> Artefietika [online]. Dostupné z: <http://artefietika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefietiky/103-pece-o-deti-s-spu-a-syndromem-adhd> [cit. 22. 03. 2016].

Preventivní a reedukační opatření je dlouhodobý proces. Cílem je naučit dítě žít v normálních životních podmínkách a postupně rozvíjet ty oblasti, které jsou dyspraxií postiženy, tj. oblasti pohybového (hrubá a jemná motorika apod.), psychického i sociálního vývoje.<sup>34</sup>

### ***Dyspinxie***

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, charakterizovaná nízkou úrovní vlastní kresby, obkreslování i rýsování. U jedince se projevují potíže v oblasti jemné motoriky. S kreslícím náčiním zachází neobratně. Svoji představu nedokáže přenést z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, potíže se objevují s pochopením perspektivy.

### ***Dysmúzie***

Dysmúzie označuje specifickou poruchu hudebních schopností, narušení schopnosti vnímání a reprodukce rytmu a hudby. Rozlišujeme formy:

- ***Expresivní*** – neumožňuje jedinci reprodukovat hudební motiv, který ale dokáže běžně identifikovat.
- ***Totální*** – nedostatek hudebního smyslu. Jedinec hudbu vůbec nechápe a není schopen ji identifikovat ani si ji zapamatovat.<sup>35</sup>
- ***Receptivní*** – neschopnost správně rozpoznat tóny a melodie, identifikovat jednotlivé hudební nástroje poslechem. Jedinec není schopen pamatovat si melodii ani reprodukovat rytmus.<sup>36</sup>

## **1.3.2 Syndrom ADHD**

Syndrom ADD/ADHD čili porucha pozornosti, porucha pozornosti s hyperaktivitou se projevuje už od kojenců. Zřetelné jsou změny nálad, narušené sebeovládání, zhoršené vztahy s vrstevníky i s rodiči. V předškolním věku mají jedinci motorický neklid, malou výdrž u her, bývají velmi vzdorovití a mají problémy se sociálně adaptovat. V období nástupu školní docházky se plně projeví opakovaná selhání, neúspěchy, nepozornost, impulzivní chování a motorický neklid, nepochopení a citová újma může vést až k narušenému sebeobrazu a ubývajícím sebeúctě. Někdy se objeví i přidružené příznaky jako slabé sebeovládání, sklony k agresivnímu chování.

---

<sup>34</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie*. Pedagogika roč. LVII, 2007

<sup>35</sup> FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. s. 114. ISBN 978-80-7387-014-0.

<sup>36</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

„Typické příznaky v dětství:

- *Nepozornost*
  - ~ *obtížně se koncentruje na úkoly*
  - ~ *nedokáže udržet pozornost*
  - ~ *zdá se, že neposlouchá*
  - ~ *nedokončuje započaté činnosti*
  - ~ *vyhýbá se úkolům s velkým mentálním úsilím*
  - ~ *je nepořádný, roztržitý, ztrácí věci, zapomíná*
- *Hyperaktivita*
  - ~ *neposedný, vrtí se, nevydrží sedět na místě, pobíhá*
  - ~ *vyrušuje, je hlučný, obtížně zachovává klid*
  - ~ *pořád je v pohybu*
  - ~ *mnohomluvný*
- *Impulzivita*
  - ~ *nezadržitelný v řeči*
  - ~ *odpověď vyhrkne bez přemýšlení*
  - ~ *nedokáže čekat*
  - ~ *přerušuje ostatní v činnostech, skáče do řeči*”<sup>37</sup>

## 1.4 Psychosociální aspekty SPU a ADHD

Vývoj dětí se specifickými poruchami učení se projevuje nerovnoměrně. Při oslabení některých funkcí, které mají za následek naučení se činností jako je čtení, psaní, počítání tyto děti velmi často trpí různými nepatrnými percepčními poruchami (procesy vnímání), neschopností sjednocovat rozdílné informace do jednoho celku. Jde především o potíže centrální nervové soustavy, tzn. funkce propojení určitých oblastí mozku. Závažnost i kombinace potíží může být u dětí rozdílná.

Matějček, Vágnerová (2006) uvádí, že jde především o oblasti: poruchy zpracování fonologické informace, poruchy zpracování ortografické informace, dyspraktické potíže

---

<sup>37</sup> Psychiatrie pro praxi. [online]. Dostupné z: [http://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-201204-0002\\_ADHD\\_od\\_detstvi\\_do\\_dospelosti.php](http://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-201204-0002_ADHD_od_detstvi_do_dospelosti.php) [cit. 20. 03. 2016].

a narušení motorické koordinace, poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí, odlišnosti ve způsobu uvažování a zpracování informací.<sup>38</sup>

Následující projevy obtíží doprovázející specifické poruchy učení zmiňuje Zelinková (2003): poruchy procesu automatizace, narušení krátkodobé, pracovní i dlouhodobé paměti, vyskytující se snížená úroveň pozornosti.<sup>39</sup> Další poruchy uvádí Selikowitz (2000): poruchy pozornosti a narušení sekvenční organizace.<sup>40</sup>

Specifické poruchy učení a chování bezesporu ovlivňují školní úspěšnost dítěte jak na primárním stupni, tak i na nižším sekundárním stupni. Roli zde vždy hraje včasná a správná diagnostika a průběh reedukace a nápravy SPUCH i její úspěšnost. Někdy i na vyšší stupeň škol přicházejí žáci bez kompenzace poruch. A tak u nich přetrvávají percepčně motorické obtíže, vyskytuje se nedostatečná automatizace, např. v oblasti sluchové analýzy a syntézy apod. Velkým problémem bývá pomalé tempo, neschopnost se učit prostřednictvím čtení. Některé děti mívají obtíže při zápisu poznámek z výuky, mívají problémy při zvládání pravopisu. Takto nashromážděné nedostatky spojené s nechutí k výuce či dokonce k vyučujícímu se odrazí v psychickém prožívání dítěte.<sup>41</sup>

Mnohdy lze vysledovat u dětí s SPU určitou sociální nevyzrálost, která vede k neadekvátnímu chování ve společenských situacích. Mohou nedostatečně vnímat neverbální chování a komunikaci druhého člověka, mohou se projevit potíže ve vyjadřování, vyskytnout se opožděné reakce na dotazy, neschopnost poučit se z vlastních chyb či výkyvy ve výkonnosti jedince. Z emocionálních problémů se nejčastěji vyskytuje úzkost, frustrace ve škole či v sociální interakci, které mohou vyvolávat hněv, agresivitu. Vyskytuje se u těchto jedinců snížené sebevědomí, jsou labilnější, špatně snášejí zátěž, objevuje se u nich i deprese.<sup>42</sup>

Specifická porucha učení může sekundárně ovlivňovat emoční prožívání a následné chování dítěte v běžných situacích, a to nejen ve vztazích s vrstevníky. Porucha a díky

---

<sup>38</sup> MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

<sup>39</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

<sup>40</sup> SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

<sup>41</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. Stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Aktualiz. vyd. Praha: D + H, 2003. ISBN 80-239-4464-9.

<sup>42</sup> MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. s. 47. ISBN 80-246-1173-2.

ní školní neúspěch se může stávat stresorem, zátěž dítě vždy nemusí zvládnout nebo se nedokáže s touto zátěží vyrovnat.

Děti s SPU a ADHD nejsou schopny dosahovat stejných výsledků jako ostatní vrstevníci. I přes vynaložené úsilí se alespoň v určité oblasti nemohou svým spolužákům vyrovnat. I když se snaží, požadavky školy často nezvládají. Bývají nejhůře hodnocenými přesto, že připravě do školy musejí věnovat víc času. Pro školáka je těžko pochopitelné, proč se musí tolik připravovat, když vynaložená námaha nevede k požadovanému efektu. „*Výukové problémy a opakované neúspěchy představují zkušenost, která je zpracována způsobem odpovídajícím aktuálním emoční zralosti a úrovni uvažování.*“<sup>43</sup>

K sebehodnocení u dětí dochází ve 2. až 3. třídě, v závislosti na vývoji kognitivních schopností. S přibývajícimi zkušenostmi a s rozvojem myšlení postupně začnou chápat a uvědomovat si vlastní problémy. Srovnávání s ostatními, především s těmi schopnějšími, vyvolává pocity nespravedlnosti a nevraživosti, přispívá k uvědomění si vlastních nedostatků a k nízkému sebehodnocení. Postupně ve středním školním věku dochází ke komplexnějšímu a přesnějšímu sebepojetí. Může dojít k nárůstu nedůvěry, pocitů méněcennosti, přesvědčení o jejich neschopnosti. V době dospívání se sebepojetí výrazně mění. Pubescent je labilnější, zranitelnější a méně sebejistý.<sup>44</sup>

Dítě se nejrozličnějšími způsoby dozvídá příčiny svého neúspěchu, ale samo si s tím neumí poradit. „*Opakovaná selhání, neúspěchy, neporozumění, nepochopení a citové újmy vedou k narušenému sebeobrazu a ubývající sebeúctě. Tyto děti bývají označovány za natvrdlé, hloupé, líné, tvrdohlavé, umíněné, nemožné, říkává se jim snílci, rakety, trapiči...*“ a tak podobně „...*sebedůvěra těchto dětí prudce klesá, až nakonec vstoupí do světa dospívání, v němž prožívají kruté pocity viny.*“<sup>45</sup>

Z tohoto důvodu je včasné a správné stanovení diagnózy prvním významným krokem, který jedinci přináší určitou úlevu, protože si svůj stav může konkrétně pojmenovat. Čím více informací jedinec získá úměrně ke svému věku a mentální zralosti, tím má následná péče, náprava a reedukace větší naději na úspěch. Důkladné pochopení umožní jedinci lépe vnímat, do jakých oblastí jeho života mu specifické poruchy učení či ADHD zasahují.

---

<sup>43</sup> MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. s. 41. ISBN 80-246-1173-2.

<sup>44</sup> MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2. s. 42 -47

<sup>45</sup> HALLOWELL, Edward M. a John J. RATEY. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti: [poruchy Pozornosti a hyperaktivita, rozpoznání, řešení, prevence]*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2007. Trendy. s. 22. ISBN 978-80-7255-154-5.

## 2 Diagnostika a následná péče

Předpokladem řešení problému je poznání všech důležitých znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Díky této analýze je možné stanovit a vyvodit určitý závěr, tzv. diagnózu. Včasná diagnostika je tak prvním krokem ke konkrétnímu pojmenování stavu jedince a od stanovení správné diagnózy se dále odvíjí volba přiměřené péče, terapie a reedukace prostřednictvím vhodně volených prostředků a postupů k nápravě a prevenci specifických poruch učení a syndromu ADHD.

V současné době dochází k významným změnám v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Odborné vyšetření je podkladem pro poskytování speciálně pedagogické péče, kterou umožňuje škola pod vedením speciálního pedagoga nebo pedagogického pracovníka, který absolvoval akreditovaný program zaměřený na problematiku specifických poruch učení či zaměřený na výcvik psychoterapeutických technik v souladu s doporučením poradenského zařízení a ve spolupráci s ním.

Vždy se uplatňuje podpůrný program a individuální přístup s cílem podpořit školní úspěšnost žáka a předejít jeho selhávání při výuce a rozvoji nežádoucích projevů jeho chování. Zařazení programů na podporu sociálních dovedností se zaměřením na korekci nežádoucích projevů chování s využitím postupů nácviku pozornosti, tlumení hyperaktivity, impulzivity, nácvik relaxačních technik apod. Dále zařazení podpůrných speciálních cvičení orientovaných na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, postřehování, pozornosti, paměti, vytváření početních představ, rozvoj motoriky apod.<sup>46</sup>

Zjišťování a diagnostiku specifických poruch učení nebo chování provádí pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum případně středisko výchovné péče. Diagnostika je provedena vždy na základě komplexního posouzení případu, tj. speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření, pedagogické diagnostiky a z rozboru dalších příznaků, příčin i souvislostí. Cílem každé diagnostiky má být vždy zjištění individuálních specifík. *„Jde o to, jak dítěti co nejlépe porozumět a v co největší možné*

---

<sup>46</sup> Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani> [cit. 22. 03. 2016].



*míře pomoci. Být pro děti, rodiče i učitele oporou, ale zároveň mírnit jejich nerealistické představy, pokud by se objevily.*”<sup>47</sup>

V oboru speciální pedagogiky se diagnostika týká zdravotně postiženého jedince, jeho osobnosti, rozpoznávání podmínek, prostředků i efektivity výchovy a vzdělávání, možnosti celkového rozvoje osobnosti a enkulturace, tzn. proces socializace.<sup>48</sup>

Podle Přenosilové (2007) se speciálně-pedagogická diagnostika zabývá zdravotně znevýhodněnými či zdravotně postiženými jedinci, jejich osobností, možnostmi jeho výchovy a vzdělávání, dosavadním průběhem vývoje jedince. Snaží se zjistit možné příčiny vývojových odchylek s ohledem na další rozvoj osobnosti jedince a jeho uplatnění.<sup>49</sup>

Diagnostika ve speciální pedagogice bývá také vymezena jako souhrnný proces s cílem poznávat, posuzovat a hodnotit edukační proces a jeho aktéry. Při respektování moderního pojetí speciální pedagogiky se tato skrovná definice týká zejména speciální oblasti pedagogické diagnostiky zaměřené na děti, žáky, studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>50</sup>

Speciálně pedagogická diagnostika je užší vymezení, týkající se diagnostiky, kterou provádí speciální pedagog, diagnostika ve speciální pedagogice je širší vymezení, které zahrnuje komplexní diagnostiku, tzn. diagnostiku lékařskou, psychologickou, sociální a speciálně-pedagogickou.

V oboru medicínském má diagnostika primární postavení. Odborný lékař v diagnostice stanovuje druh i závažnost zdravotního postižení a navrhuje léčebný postup, terapii s cílem úplného vyléčení nebo úpravy zdravotního stavu tak, aby se co nejvíce přibližoval běžnému stavu, tzn. zlepšení zdravotního stavu či zamezení jeho zhoršení.

Psychodiagnostika se zaměřuje na psychický stav jedince. Cílem může být určení stupně vývoje; zjištění příčin odchylky od věkové normy; nalezení individuálních zvláštností jedince; vyšetření příčin, podstaty a podmínek individuálních odchylek; stanovení prognózy a predikace. Psychodiagnostika se kromě patologických procesů zaměřuje

---

<sup>47</sup> VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7. s. 11

<sup>48</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 51. ISBN 978-80-247-1733-3.

<sup>49</sup> PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno, Paido, 2007. s. 10. ISBN: 978-80-7315-157-7.

<sup>50</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 50. ISBN 978-80-247-1733-3.

i na zjištění normálních charakteristik jednotlivých psychických složek osobnosti, zabývá se jejich tříděním a popisem. Psycholog se hlavně zaměřuje na psychické vlastnosti, procesy a stavy, postoje k vlastnímu zdravotnímu znevýhodnění, postižení, na kvalitu a na formu interakce mezi jedincem a jeho sociálním prostředím.

Sociální diagnostika se zaměřuje na údaje, které se týkají hlavně osobní a rodinné anamnézy; funkčnosti rodiny (příp. náhradní rodinné péče, instituce); sociálních vztahů v rámci užšího sociálního prostředí; sociálních vztahů v rámci širšího sociálního prostředí. Sociální diagnostiku provádí pracovník instituce, ve které je jedinec momentálně v péči (PPP, SPC, SVP, sociální pracovník OSPOD, komunitní centra a dal.). Cílem je zhodnocení a posouzení vlivů sociálního prostředí jako výchovy, postojů a vztahů na utváření osobnosti jedince se zdravotním znevýhodněním, postižením.

## 2.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je proces komplexní, cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho účastníků. Především se zaměřuje se na složku obsahovou a procesuální. V případě neúspěchu se zaměřuje na úroveň psychických funkcí podmiňující osvojování vědomostí a dovedností. Součástí diagnostiky jsou i anamnestické údaje o dítěti, rodině a dal. Také údaje o práci pedagoga a jeho metodických postupech. Analýzou a syntézou získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, jež jsou podkladem pro plánování následujících postupů.<sup>51</sup>

Pedagogická diagnostika se soustřeďuje především na zjištění toho, co dítě skutečně ovládá a je podkladem v přípravě tvorby individuálního vzdělávacího programu. „Zahrnuje rozbor výsledků školní práce žáka ve vztahu k používaným metodám výuky, porovnání výkonu žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech a činnostech s uvedením pozitivních výsledků výkonů žáka, sledování průběhu koncentrace pozornosti a dalších projevů chování.“<sup>52</sup> Na základě pedagogické diagnostiky jsou formulovány pedagogické cíle, které by měly brát v úvahu také zájmy jedince, jeho postoje, motivaci, sociální podmínky apod. „Znalost metod pedagogické diagnostiky by měla patřit k základním

---

<sup>51</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. s. 12. ISBN 80-7178-544-X.

<sup>52</sup> Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani> [cit. 22. 03. 2016].

*profesním kompetencím učitele, protože by ji měl provádět při práci se všemi dětmi, nejenom u žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami.*”<sup>53</sup>

Druhy pedagogické diagnostiky podle způsobu hodnocení, kterými by se měl učitel řídit, uvádí ve své publikaci Zelinková (2001):

- Diagnostika normativní – výsledek v určité zkoušce jedince je porovnáván s výsledky ve stejné zkoušce reprezentativního vzorku populace, čili porovnávání a posuzování výkonů jednotlivce s obecně platnými normami.
- Diagnostika kriteriální – zkouška vychází z analýzy určité dovednosti a zaměřuje se k určení úrovně, na které se dítě nachází.
- Diagnostika individualizovaná – hodnocení dítěte ve vztahu k dítěti samotnému, sledování postupu a porovnávání dosažené úrovně za určitý časový úsek.
- Diagnostika diferenciální – rozlišování obtíží, které mohou mít totožné projevy, avšak různé příčiny.<sup>54</sup>

Slowík (2007) předkládá další doplnění diagnostických přístupů:

Dělení podle sledovaných složek:

- Obsahová diagnostika – sleduje úroveň vědomostí, dovedností, návyků atd.
- Procesuální diagnostika – zaměřuje se na průběh výchovy, vzdělávání, rozvoje osobnosti.

Dělení podle typu:

- Edumetrická diagnostika - kvantitativně orientovaná; měřitelné jevy, např. výkonové testy.
- Kazuistická diagnostika - kvalitativně orientovaná; diagnostika postojů, vztahů apod., prováděná např. formou rozhovorů, pozorováním.<sup>55</sup>

Jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky, kterou má pedagog k dispozici, je pozorování. Učitel může dítě dlouhodobě vnímat a sledovat jeho vývoj v průběhu celého vyučovacího dne a týdne, školního roku. Pozorování je proces systematický a není omezen pouze na školní třídu, ale může probíhat všude, kde dochází k interakci mezi dítětem a jeho vrstevníky či jinými dětmi, mezi dětmi a dospělými. Všude, kde se dítě jistým způsobem

<sup>53</sup> KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. s. 29. ISBN 80-7178-887-2.

<sup>54</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. s. 14. ISBN 80-7178-544-X.

<sup>55</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 50. ISBN 978-80-247-1733-3.

projevuje. Pozorování a změna přístupu umožní sledovat eventuální rozdíly v počátečním chování a v chování po určitém časovém úseku.

Další metodou je rozhovor. Užívá se tam, kde se hledají bezprostřední, osobní až důvěrné odpovědi. Při rozhovoru vždy dbáme na klidné prostředí. Je dobré i při rozhovoru s dítětem dát mu prostor pro vyjádření vlastních názorů. Vedení, obsah a struktura rozhovoru je podrobně popisována v odborné literatuře.

Oproti tomu anamnéza je metodou, jejíž pomocí se získávají informace k objasnění současného stavu, avšak jsou z uplynulého života dítěte. Podle zaměření rozlišujeme osobní anamnézu, rodinnou a školní. Metoda dotazníku je kladení otázek písemnou formou. Dotazníky umožňují získávání údajů v poměrně krátkém čase od velkého množství respondentů. Testová metoda. Jde o zkoušku, která zjišťuje úroveň v určité oblasti. Tvorba, zadávání i vyhodnocování testů podléhá pravidlům, která tvoří spolehlivý nástroj měření („*Standardy pro pedagogické a psychologické testování*”<sup>56</sup>).

Jak již bylo výše zmíněno, nedílnou součástí pedagogického procesu by měly být metody ověřování dosažené úrovně vědomostí a dovedností. Testy vědomostí a dovedností se od písemného ověřování znalostí liší způsobem zpracování i svými vlastnostmi. Testy napomáhají rychle získat informace o žácích, porovnat je a posoudit individuálně výkon jednotlivých žáků vzhledem k jejich vývoji a též přináší celkem objektivní hodnocení. Ústní a písemné ověřování vědomostí a dovedností patří mezi nejčastěji používané způsoby ověřování. Ústní zkoušení umožňuje aktivizovat řečové dovednosti dítěte a dávají mu možnost přesnějšího vyjadřování. Písemná ověřování vědomostí, mohou mít formu obsáhlejší práce, jednoslovných odpovědí apod., u krátkých prací učitel získává rychle informace o úrovni vědomostí, avšak většinou mechanické, které mají úlohu doplňující.

Dlouhodobá pedagogická diagnostika vyžaduje pedagogickou dokumentaci, která je podkladem k diagnóze. Přesné záznamy z dlouhodobého sledování bývají jediným podkladem, který obsahuje proměnlivost ve vývoji. Součástí pedagogické dokumentace bývá také portfolio. Jde o „*uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o pracovních výsledcích žáka.*”<sup>57</sup> V portfolio mohou být uloženy písemné i výtvarné práce žáka, záznamy učitele i rodičů.

---

<sup>56</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. s. 36. ISBN 80-7178-544-X.

<sup>57</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. s. 45. ISBN 80-7178-544-X.

### 3 Následná péče o děti s SPU a ADHD

Speciální pedagogika zaštiťuje v edukačním procesu péči o jedince s určitým znevýhodněním nebo postižením. Cílovou skupinou jsou tudíž i děti se specifickými poruchami učení i děti se syndromem ADHD/ADD. Péče probíhá formou nápravy, reedukace, kompenzace a rehabilitace. Nové metody, techniky, formy a ostatní prostředky intervence zajišťují co největší rozvoj jedince. Tyto přístupy zahrnují i terapeutické postupy jako pomoc při nápravě a reedukaci či jako pomoc při socializaci a resocializaci jedince. Základním úkolem terapií má být i jejich diagnostická stránka. Zejména tam, kde se může jedinec sám projevit, odhalit své charakteristické rysy, problémy a postoje. Takovýmito aktivními terapiemi jsou například dramaterapie, muzikoterapie, arteterapie apod. Všechny mohou terapeutovi napomoci upřesnit diagnostické závěry. Avšak některé terapie můžeme využít i pro relaxaci v průběhu edukačního procesu.

Terapeutické přístupy se mohou uplatňovat v rámci jednotlivých terapií, nebo v rámci jiných odborně zaměřených činností. Například arteterapie jako taková aplikuje soubor uměleckých technik s cílem pozitivně měnit a prohloubit myšlení, chování, emocionální postoj, individuální i společenské předpoklady jedince a posílit pocit jeho smysluplného životního naplnění. Podstatný je zde samotný proces, vzniklý výtvarný artefakt a následná interpretace a výklad díla. Terapeut při práci využívá poznatků z dalších disciplín např. z psychologie, psychoterapie, pedagogiky, výtvarného umění a artefaktiky.

Oproti tomu artefaktika je odborně zaměřená činnost, jež se v posledních desetiletích často využívá jako součást edukačního procesu. Používá podobné postupy jako arteterapie, avšak jejím cílem „*není léčit, ale v oblasti výchovy přispívat k sebepoznání, k rozvoji osobnosti a pozitivních rysů.*“<sup>58</sup> Zaměřuje se hlavně na expresivitu a zážitkovou stránku tvorby.

#### 3.1 Sledované oblasti nápravné péče

Následující hlavní sledované oblasti a suboblasti nápravné péče u dětí se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD/ADD jsou specifikovány podle M. Beníčkové (2011). Souběžně předkládám i jejich stručnou charakteristiku.

**Motorika** (pohybové předpoklady a projevy):

- hrubá motorika (chůze, stoj, poskoky, běh),

---

<sup>58</sup> MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). s. 83. ISBN 978-80-247-4172-7.

- jemná motorika (pohyby prstů, zápěstí, úchop):
  - mikromotorika očních pohybů (pohyby zleva doprava, sledování textu v řádku a jeho přechodu),
  - grafomotorika (grafický výraz, psaní, kreslení, rýsování),
  - oromotorika (správná artikulace),
- pohybová koordinace (koordinace pohybů celého těla),
- senzomotorická koordinace (spojením vizuo a audiomotoriky = oko + ucho + ruk):
  - vizuomotorika (zrak + pohyb - oko + ruka),
  - audiomotorika (zvuk + pohyb - ucho + ruka),
- psychomotorika (vědomé ovládání pohybů),
- sociomotorika (pohybové, tělesné reakce na sociální kontakt),
- neuromotorika (reflexně podmíněný pohyb na vnější či vnitřní podněty).

**Vnímání tělového schématu** (poruchy motoriky a dyspraxie):

- části těla (dotek a pojmenování částí těla),
- hranice těla (uvědomování si sebe a svého těla),
- osobní prostor (uvědomování si těla v prostoru).

**Percepce** (vjem, proces vnímání vnitřních a vnějších podnětů smyslovými orgány – zrak, sluch, hmat, chuť, čich; ovlivňuje rozvoj abstraktního myšlení):

- **sluchová percepce** (je spjata s rozvojem řeči) oblasti rozvoje:
  - percepce a reprodukce rytmu (spjata s vnímáním vlastního pohybu a úrovní motoriky, ovlivňují písemný projev),
  - fonematické uvědomění (základní předpoklad zvládnutí čtení a psaní, dovednost hrát si s jazykem),
  - sluchová diferenciacie (obtíže při rozlišování slov, slabik, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, zvukově podobných hlásek, sykavek),
  - sluchová analýza a syntéza (rozklad vět a dospět ke zvukovému obrazu slova – věta – slova – slabiky – hlásky),
  - rozlišování figury a pozadí (zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků z pozadí, schopnost soustředit se na určitý sluchový podnět),
  - sluchová paměť (obtíže ve sluchové analýze, syntéze či diferenciaci),

- naslouchání (souvisí s vývojem řeči, koncentrací pozornosti, odlišením figury a pozadí; setkávání s čtenou pohádkou, vyprávěním, oboustranným nasloucháním),<sup>59</sup>
- multisenzoriální vnímání (kompletnost smyslového vnímání – zapojení dalších smyslových orgánů),
- **zraková percepce** (největší procento informací přijímáme zrakem, narušení vede k problémům při čtení, psaní, v kombinaci s dalšími problémy vede k obtížím s vnímáním polohy předmětu v prostoru):
  - rozlišování barev a tvarů (spojování zrakového vjemu s pojmenováním a s charakteristickým předmětem)<sup>60</sup>,
  - zraková diferenciacce (určování schod a rozdílů, rozlišení detailů),
  - oční pohyby (záměrné vedení a sledování jednoho řádku po druhém, uvědomování si posloupnosti čím řádek, slovo, slabika, číslo začíná a čím pokračuje; důležité pro čtení a psaní i matematiku)<sup>61</sup>,
  - zraková analýza a syntéza (skládání písmen z prvků, dokreslování obrázků, cílem je globální vnímání),
  - zraková paměť (přenos a zapamatování si vnímaných objektů je významné pro vybavování symbolů, písmen, číslic),
  - vnímání figury a pozadí (např. obtíže v orientaci na mapě, neschopnost rozlišit mezi mnoha čarami a písmeny i dalšími prvky podstatný znak, uspořádání; problémy při koncentraci),
  - rozlišování reverzních figur (záměna figur či písmen, slabik),
  - konstantní vnímání (problém ve vnímání vztahů v prostoru),
  - vnímání polohy v prostoru (problémy v oblasti lateralit či vnímání tělového schématu, tvarově podobná písmena),
- **vestibulární percepce** - rovnováha (nestabilita držení těla, zkreslenost prostorové představy, problém s prostorovou orientací),
- **taktilně-kinestetická percepce** (hmatová – dotek, tlak, vibrace – zprostředkovává poznání okolního světa; pohybové pocity a vnímání pohybu),

<sup>59</sup> Pedagogický lexikon. [online]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/S/Slu\\_chov%C3%A9\\_vn%C3%ADm%C3%ADm%C3%AD](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Slu_chov%C3%A9_vn%C3%ADm%C3%A1n%C3%AD)[cit. 24. 03. 2016].

<sup>60</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 132

<sup>61</sup> Pedagogický lexikon. [online]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/S/Slu\\_chov%C3%A9\\_vn%C3%ADm%C3%ADm%C3%AD](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Slu_chov%C3%A9_vn%C3%ADm%C3%ADm%C3%AD)[cit. 24. 03. 2016].

**Komunikační schopnosti a dovednosti** (sdělování, dorozumívání, přenos informací):

- **komunikační vztahy:**
  - já – já (verbální a vnitřní komunikace samotného člověka),
  - já – ty (komunikace jednotlivce s jednotlivcem),
  - já – okolí (komunikace verbální, neverbální a činem ve skupině),
- **komunikace verbální:**
  - specifické poruchy řeči, výslovnosti,
- **komunikace neverbální:**
  - pohledy, výraz obličeje,
  - pohyby, fyzické postoje a projevy, gesta,
  - dotyk,
  - přiblížení a oddálení,
  - komunikace činem.

**Lateralita a spolupráce mozkových hemisfér:**

- tvarová lateralita,
- funkční lateralita,
- funkce pravé hemisféry,
- funkce levé hemisféry.

**Pravolevá, prostorová a časová orientace** (správné rozlišení stran, kde se nachází vzhledem k jinému subjektu, správná orientace na vlastním těle):

- **pohybový – fyzický prostor** (místa, kam člověk dosáhne),
- **zrakový prostor** (místa, která je člověk schopen pojmout svým zrakem),
- **sluchový prostor** (místa, která je člověk schopen pojmout svým sluchem),
- **časová posloupnost** (časová orientace a posloupnost).

**Tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte** (ovlivňují je faktory biologické, psychické, sociální):

- **fyzické předpoklady a problémy:**
  - zdravotní stav a kondice (zejména chronická onemocnění těla),
- **psychické předpoklady a problémy** (ovlivňuje vnímání a hodnocení samo sebe, chování k nejbližším, ke společnosti):
  - temperament a charakter,
  - nevědomé procesy,



- sebereflexe, sebepojetí, sebeúcta,
- struktura a dynamika osobnosti,
- vztahové dimenze člověka,
- lidské potřeby,
- motivace, zájmy,
- koncentrace,
- úroveň rozumových schopností,
- paměť,
- emoční poruchy, poruchy chování.<sup>62</sup>

### 3.2 Výtvarný projev v diagnostice a následné péči

Kresba a výtvarný projev celkově má velký význam při diagnostice vývojové, diferenciální či diagnostice osobnosti z hlediska psychologického i pedagogického. Jde o nenásilný způsob navázání kontaktu s jedincem a o uvolnění atmosféry při kontaktu s ním. Jedná se o přirozenou cestu k poznání dítěte, případně k terapeutické intervenci.<sup>63</sup> Výtvarný projev je jednou z možností jak vyjádřit pocity, radosti, trápení a přání. Vhodně zadané téma, volené kresebné nástroje, použitý výběr barev, držení kreslicího náčiní, nebo tlak vyvíjený na nástroj nám mnohé o dítěti napoví.

Výtvarný projev dítěte je ovlivněn dalšími faktory, např. prostředím, ve kterém diagnostika probíhá, metodami a formami práce při diagnostice, prostředky s jakými jedinec pracuje (pastelky, tužka, pero, akvarelové barvy a dal.), a také, což je velmi důležité, jeho aktuálním biologickým a psychologickým rozpoložením. Stejně tak je potřeba mít dostatek času, který nám umožní poznat jedince a zároveň jemu dát prostor pro tvorbu a čas se projevit. Z jediné kresby nelze vyvozovat náznaky problémů či definitivní závěry. Je potřeba v průběhu několika setkání pozorovat a střídat různé výtvarné techniky. „*K určení diagnózy nestačí pouze test; obrázek každého dítěte je nutné posuzovat také z hlediska sociálních a kulturních souvislostí... je však potřeba dodat, že žádný „klíč k obrázkům“ neexistuje*“<sup>64</sup>. Výklad obrázku vždy vyžaduje citlivost, intuici a široké odborné znalosti, tudíž je potřeba ponechat interpretaci na odborníkovi.

<sup>62</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 22. ISBN 978-80-247-3520-7.

<sup>63</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.

<sup>64</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Překlad Alena Lhotová, Hana Prousková. Praha: Portál, 2001. s. 16. ISBN 80-7178-449-4.

## 4 Artefiletika

*Jak ve „světě” být sám sebou, a zároveň s ostatními lidmi.*

*(Jan Slavík. Od výrazu k dialogu ve výchově. 1997)*

Nejpřirozenější aktivitou pro dítě již od útlého věku je výtvarný projev. Skrze čarání, kresbu, trhání, modelování a další činnosti spontánně vyjadřuje svoji fantazii, přetváří a zpracovává své prožitky a emoce. Výtvarný projev rozvíjí myšlenky, pocity a vjemy. Rozvíjí grafomotorické dovednosti, zrakové vnímání, plošnou a prostorovou orientaci. Umožňuje koncentraci pozornosti, posilovat kreativitu a sebedůvěru. Dítě prostřednictvím výtvarného projevu, zejména kresby, komunikuje s okolím, rozvíjí své vnímání a ověřuje si skrze něj své schopnosti a dovednosti. Pokud děti tvoří ve skupině, učí se vyjádřit, komunikovat a zároveň se navykají si přijímat vyjádření, prožívání i obtíže druhých. Při slovní reprodukci si rozvíjejí slovní zásobu a jazykový cit. Vnímají odlišnosti, učí se vážit si své práce i práce druhých.<sup>65</sup>

Pojem „artefiletika” vzbuzuje zájem v českém pedagogickém prostředí již přes dvacet let. Označuje specifické aktivity, které se odehrávají na hranici psychoterapie a pedagogiky. Koncepce je založena především na zážitkovém, reflektivním a dialogickém pojetí vzdělávání a výchovy, které je chápáno jako objevování sebe sama prostřednictvím spontánně tvořivého pojetí tvorby, hry, či hudby, přičemž filetický<sup>66</sup> přístup klade důraz na žákovu interpretaci prostřednictvím tvorby a jejího výkladu, tzn., tvůrčím výkladem rozšiřuje poznání. Tím je řečeno, že: „poznávání je ve výchově spojeno s proměnou, učení je sociálně podmíněným procesem subjektivních změn vyrůstajících z dialogu mezi lidmi, zaměřeno na poznávání a dorozumění.”<sup>67</sup> Artefiletika tak přinesla čerstvý pohled ve výchově uměním. Stala se předpokladem rozvoje mnoha oborů, ze kterých ve svém vzniku vycházela a vytvořila prostor pro nalézání nových cílů, obsahů, technik i metod.

Artefiletika vychází z výrazového tvůrčího projevu, tzv. exprese a náhledu ze zážitku a díla, tzv. reflexe, a směřuje k poznávání a sebepoznávání skrze reflektivní dialog o zážitcích z expresivní tvorby či vnímání umění. Přičemž reflektivní dialog je považován

<sup>65</sup> Nechci stát na okraji [online]. Dostupné z: <http://pppdomazlice.webnode.cz/products/projekt-esf/> [cit. 24. 03. 2016].

<sup>66</sup> SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 12. ISBN 80-7290-066-8. Filetický přístup – inspirováno myšlenkou pedagoga H. Broudyho (1976) o filetickém přístupu ve výchově, v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním.

<sup>67</sup> Kultura, umění a výchova [online]. Dostupné z: [http://kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92) [cit. 24. 03. 2016].

za hlavní nástroj učení a poznávání.<sup>68</sup> Artefiletika se tedy pohybuje na pomezí esteticko výchovných a expresivně terapeutických oborů.

Artefiletickým cílem je rozvoj pozitivních rysů osobnosti, obohacení kulturního kapitálu, rozvoj sociálních kompetencí i prevence psychických a sociálních patologií. Klade důraz na rozvíjení kognitivních funkcí, tzn. rozvoj prostorové orientace, paměť, řeč a schopnost vyjadřování a porozumění, pozornost a koncentrace, rychlost zpracování informací apod. Rozvíjení haptického a zrakového vnímání, podporuje kritické myšlení, porozumění problémům a jejich samostatné řešení. Spojuje tvořivost s rozvojem komunikačních a sociálních kompetencí. Pro artefiletiku je charakteristická systematická práce se vzdělávacími motivy. „*Artefiletika je tedy název pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově.*”<sup>69</sup>

Samotný název „artefiletika” je odvozen z latinského názvu „ars, artis” čili umění a z řeckého slovního základu „fil” vyjadřující vztah či příznivý postoj, v tomto případě se jedná o filetické pojetí výchovy<sup>70</sup>. Autorem konceptu „artefiletika” je doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

## 4.1 Techniky artefiletiky

Podoby výtvarného vyjádření, způsob práce a použité materiály k výtvarné tvorbě jsou pro artefiletiku pouze prostředkem naší snahy, nikoliv cílem. Kromě osvědčených technik, jimiž je kresba, malba, koláž, muchláž, tisk, práce s přírodninami, plastiky a další, se mnohdy v artefiletice uplatňuje akční tvorba. Spontánní výraz sebe sama umožňuje expresivně vyjádřit různé polohy mnohdy i za hranicemi výtvarné tvorby, např. v přesahu k tvůrčí dramatice či netradičním hudebním projevům. Součástí jsou i výrazové projevy jako např. mimika, gestikulace, odívání anebo kosmetické líčení či body-art<sup>71</sup>, ale také výtvarné práce v přírodě zvané land-art.

---

<sup>68</sup> SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 15. ISBN 978-80-7367-322-2.

<sup>69</sup> SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 13. ISBN 978-80-7367-322-2.

<sup>70</sup> SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 12. ISBN 978-80-7367-322-2.

<sup>71</sup> Artefiletika [online]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika> [cit. 22. 03. 2016].

## 4.2 Artefiletika u dětí s SPU a ADHD

Nejpřirozenější aktivitou pro dítě od útlého věku je jeho výtvarný projev. Prostřednictvím kresby, modelování, trhání, stříhání a skládání papíru a množství dalších tvůrčích činností spontánně podporuje svou fantazii. Zpracovává vlastní zkušenosti z tvorby a z jejího průběhu. Komunikuje s okolím i prostřednictvím tvůrčí činnosti. Uvolňuje nashromážděné emoce, rozvíjí vnímání a potvrzuje samo sebe ve svých schopnostech a dovednostech.

Tvoří-li dítě ve skupině, učí se zároveň přijímat vyjádření, obtíže a prožívání druhých. Nenásilnou formou jsou děti vedeni k upřímnosti a odvaze přijmout a porozumět svým pocitům, projevům i náladám. Učí se vážit si své práce i práce druhých. Tvořivá činnost navyká respektovat odlišnosti. To vše jsou nepostradatelné dovednosti umožňující řešit zátěžové životní situace jedince a podporují komunikaci s respektem k druhým.

Všeobecně expresivně kreativní aktivity jsou velmi důležité pro osobnostní rozvoj. Pozitivně rozvíjí komunikativní, sociální, personální i občanské kompetence. Stále více se využívají v edukaci. Prostřednictvím těchto aktivit lze vyladit emocionální prožívání, odstraňovat úzkost, nepříjemné pocity i stres žáků a podpořit jejich sebevědomí i osobní růst. Umožňují celkové psychické uvolnění a ve svém důsledku mají vliv na učení a motivaci ke školní činnosti.

Artefiletické aktivity podporují reedukaci specifických poruch, přispívají při motivaci s vyrovnáváním se s obtížemi. Ve skupině žáci nemají pocit izolace, nemají dojem, že jsou jediní, kdo má nějaký problém, zjišťují, že každý se s něčím potýká. Jimi vytvořený názorný symbolický materiál, vytvářený podle jejich představ a předpokladů, může posloužit jako prostředek a podnět.

Výtvarný projev pozitivně rozvíjí a stimuluje:

- koncentraci pozornosti
- grafomotorické dovednosti
- zrakové vnímání
- plošnou a prostorovou orientaci
- konceptualizaci práce
- slovní zásobu a jazykový cit (při slovní reprodukci)
- dovednost vyjádřit myšlenky, pocity, vjemy (sebevyjádření)
- posílení sebedůvěry a kreativity.

Výtvarný projev také umožňuje:

- hledání v symbolickém ztvárnění a cestu ke změně
- změnit obvyklé řešení a projevy chování
- sdílet své potřeby a pocity s druhými
- rozvíjet komunikaci s druhými.<sup>72</sup>

### 4.3 Artefiletická prevence a intervence

Aktuálním tématem současné pedagogiky je inkluzivní přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na otázky, jak motivovat, vychovávat a vzdělávat tyto děti, aby se jejich problémy neprohlubovaly, „*odpovídá etopedická prevence: všímat si a podporovat.*”<sup>73</sup> Mění se tak úloha pedagoga, kdy přechází z pozice instruktora na pozici kouče, což vede k aktivizaci potenciálu dítěte (motivace, provokující otázky, stimulační hry, projektové aktivity, zážitkové formy výuky, artefiletické pojetí výuky). Druhým výchovně vzdělávacím prostředkem, který vede ke změně, je uvědomělá podpora individuality žáka i sociální skupiny, třídy. Prostorem pro zařazení inkluzivních edukačních prostředků ve školách jsou výchovné předměty. Jmenovitě artefileticky pojatá výchova je vhodným prostředkem integrujícím požadavky a proměny směrem k inkluzi. „*Artefiletika je osvědčeným inkluzivním přístupem doprovázení jak samotných jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jejich spolužáků* (Běhounková 2007, [www.artefiletika.cz](http://www.artefiletika.cz)).”<sup>74</sup>

Artefiletiku jako inkluzivní metodu vzdělávání, prevence a intervence lze definovat jako specializovaný přístup ve výchově, „*který usiluje o propojení emocionálního, sociálního a intelektuálního rozvíje jedince.*”<sup>75</sup> Preventivní potenciál artefiletiky obohacuje všechny žáky a vztahy mezi nimi.

Stejně tak jako v jiných alternativních terapiích i artefiletická intervence je cílený zásah v artefiletickém procesu interakce aktérů, který směřuje k naplnění stanovených cílů v rovinách artefiletické intervence. Strategie zahrnuje vhodnou volbu technik a metod, které pedagog ve skupině aplikuje.

---

<sup>72</sup> Artefiletika [online]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/103-peco-o-deti-s-spu-a-syndromem-adhd> [cit. 22. 03. 2016].

<sup>73</sup> Pedagogika speciál. *Artefiletická prevence, intervence a poradenství v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s problémy v chování na 2. Stupni ZŠ*. Praha. 2010. s. 11. ISSN 1211-2720.

<sup>74</sup> Pedagogika speciál. *Artefiletická prevence, intervence a poradenství v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s problémy v chování na 2. Stupni ZŠ*. Praha. 2010. s. 13. ISSN 1211-2720.

<sup>75</sup> Pedagogika speciál. *Artefiletická prevence, intervence a poradenství v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s problémy v chování na 2. Stupni ZŠ*. Praha. 2010. s. 13. ISSN 1211-2720.

Primárním cílem by měla být žádoucí změna ve sledovaných oblastech u dětí, žáků se specifickými poruchami učení a chování, jak obdobně uvádí ve své publikaci Beníčková (2011):

- „*podpora rozvoje úrovně motoriky,*
- *podpora rozvoje úrovně vnímání tělového schématu,*
- *podpora rozvoje úrovně percepce,*
- *podpora rozvoje úrovně percepce,*
- *podpora úrovně komunikačních schopností a dovedností,*
- *podpora laterality a spolupráce mozkových hemisfér,*
- *podpora úrovně pravolevé, prostorové a časové orientace,*
- *podpora tělesných a duševních vlastností dítěte a chování dítěte.*”<sup>76</sup>

Dále Beníčková (2011) představuje dílčí cíle a v artefiletické intervenci mohou být tyto cíle shodně vymezené sledovanými suboblastmi a symptomatologií SPU a ADHD, např.:

- „*podpora rozvoje hrubé motoriky,*
- *podpora rozvoje jemné motoriky,*
- *podpora rozvoje pohybové koordinace,*
- *podpora rozvoje senzomotorické koordinace,*
- *podpora rozvoje psychomotoriky,*
- *podpora rozvoje sociomotoriky,*
- *podpora rozvoje neuromotoriky,*
- *podpora rozvoje sluchové percepce,*
- *podpora rozvoje zrakové percepce,*
- *podpora rozvoje vestibulární percepce,*
- *podpora rozvoje taktilně-kinestetické percepce,*
- *podpora rozvoje koncentrace,*
- *podpora rozvoje paměti.*”<sup>77</sup>

Dalším cílem artefiletické intervence by mělo být naplnění sociálních potřeb, stejně tak i psychosomatických, spirituálních a kompletní harmonizace dítěte.

---

<sup>76</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 29-30. ISBN 978-80-247-3520-7.

<sup>77</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 29-30. ISBN 978-80-247-3520-7.

## 4.4 Strategie a oblasti interakce

Má-li být artefiletika účinným esteticko výchovným a expresivně terapeutickým přístupem za účelem dosažení stanovených cílů, musí být koncepčně a systematicky řízenou činností. V rámci procesu pedagog volí metody, techniky a postupy neumělecké povahy.

Interakční vztah je založen na vzájemném působení všech aktérů procesu v oblastech vztahu, ve kterém na sebe vzájemně působí, podněcují se a ovlivňují. Jedná se o:

- Psychosomatickou oblast – JÁ – vztah sám k sobě, sebepojetí, vlastní potřeby. Vztahy a projevy tělesné a duševní povahy. Vzájemně se ovlivňují a projevují ve fyzickém těle a psychice jedince.
- Sociální oblast – OKOLÍ – sociální vztahy a projevy. Zpětně ovlivňují psychiku jedince a mají vliv na fyzické tělo, vnímání sama sebe ve vztahu k duchovním hodnotám.
- Spirituální oblast – TY – ON/ONO – vztah člověka ke světu ovlivňuje naše myšlení, cítění a jednání.<sup>78</sup>

## 4.5 Roviny artefiletiky

Artefiletika jako artefiletická intervence by měla zahrnovat tři navzájem prolínající se a doplňující se roviny:

- **Koordinaci** – rovina, v níž pedagog využívá techniky, metody a postupy, které účelně a vzájemně uvádí do souladu činností.
- **Komunikaci** – rovina, v níž pedagog využívá techniky, metody a postupy komunikačního charakteru. Komunikace s dítětem, se skupinou i vzájemná komunikace ve skupině. Komunikace zde probíhá v různých oblastech interakčního vztahu, sledovaných oblastech.
- **Reflexi, reflektivní dialog** – rovina, v níž pedagog využívá techniky, metody a postupy konfrontačního a reflektivního charakteru. Tento dialog probíhá většinou po určité technice či na konci setkání, při závěrečné reflexi mezi pedagogem a dítětem či skupinou. Pedagog získává zpětnou vazbu, reflektují se vzájemné pocity, prožitky, zážitky a dojmy, splněná či nesplněná očekávání. Vyučující porovnává výsledky intervence, dítě, skupina jsou konfrontovány s reálným životem, zkušenostmi, schopnostmi a dovednostmi, které získaly nebo

---

<sup>78</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 26. ISBN 978-80-247-3520-7.

si je upevnil v artefiletickém procesu. Konfrontace, reflexe zahrnuje i naplnění či nenaplnění více zmíněných cílů intervence a jejich uplatnění v reálném životě.<sup>79</sup>

#### 4.5.1 Fáze artefiletické intervence

Průběh artefiletického procesu je uskutečňován v navazujících aktivitách, jejichž délka se mění podle aktuálních potřeb skupiny, aniž by jedna ze jmenovaných aktivit scházela.

- **Ledolamka** neboli „aisbrejkry“ – jsou rozehřívací aktivity, cílem je vytvořit příhodné sociální klima a prožitkové klima, navození psychické pohody a uvolnění, naladění na očekávané výtvarně výrazové aktivity. Jde o krátké výrazové etudy předcházející hlavním činností. Mají charakter jednoduché hry, rychlé soustředění pozornosti na společnou činnost a motivování.<sup>80</sup>
- **Výrazová hra** – výtvarná aktivita a hlavní činnost zaměřující se na aktuálně nosné téma. Cílem je provokovat skupinu k sebereflexi i reflexi. Výrazová hra umožňuje kreativně se projevit, je tělesným i duševním odpočinkem, je zábava, která rozvíjí některé stránky lidské osobnosti, cvičí vlastnosti, dovednosti, prohlubuje vědomosti i znalosti. Poskytuje prostor pro sebedůvěru, odvahu a komunikaci. Pro dítě je hra poznávání sama sebe. Metody a techniky výtvarné práce mohou být různorodé, stejně tak i využití pomůcek a dalších materiálů ke zpracování. Výběr aktivity má odpovídat zvoleným cílům i aktuálním potřebám skupiny. Dialogy uvnitř hry jsou součástí samotné hry. Situace, které utvářejí artefiletické dílo - okruhy výrazové hry:
  - ~ **Výraz** – dítě se soustředí především na zjevné vyjádření vlastních dojmů, pocitů, postojů, nálad, či myšlenek. Svou pozornost věnuje procesu tvorby, svému prožívání ze hry s výrazem.
  - ~ **Komunikace** – dítěti jde především o mezilidské sdílení vlastních zážitků a zkušeností. Pozornost věnuje srozumitelnosti, sdělnosti svého výrazového projevu. Zájem o proces a výsledek tvorby je podřízen cíli být co nejlépe pochopen druhými a co nejvíc ve svém výrazu zapůsobit.
  - ~ **Forma** – dítě je zaměřené na výsledek tvorby, snaha o dokonalosti. Mělo by jít o hlubokou vnitřní koncentraci, ne o inspiraci mezi lidmi.

<sup>79</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s.29-30. ISBN 978-80-247-3520-7.

<sup>80</sup> SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej! artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 21. ISBN 978-80-7367-322-2.



- **Reflektivní dialog** – kruh bezpečí – dialog probíhá formou slovního vyjádření, jde o příležitost poskytnout aktérům možnost výpovědi, vyjádření a hledání adekvátního pojmenování i ujasnění si pocitů, dojmů, zážitků a prožitků doprovázející výrazové hry. Možnost porovnání je z pohledu ostatních účastníků poskytnutí sociokulturních souvislostí a učení se řešit problémové situace, učit se komunikovat, a tak kultivovaně projevit názor, pozitivní aspekty. Uvědomit si rozdíly i shody a přijmout nové zkušenosti. Řešit nepohodlí a nezdary v průběhu hry, naučit se sdílet radost z úspěchu.<sup>81</sup>
- Uzavírací aktivita – zklidnění a přechod do dění mimo artefietické působení.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

<sup>82</sup> Pedagogika speciál. *Artefietická prevence, intervence a poradenství v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s problémy v chování na 2. Stupni ZŠ*. Praha. 2010. s. 27. ISSN 1211-2720.

## **5 Empirická část - průběh šetření**

Edukační postupy u dětí se specifickými poruchami učení a ADHD/ADD se v zásadě neliší od běžných metod pedagogického vedení. Přesto pracovní postupy v artefiletice vyžadují bohaté teoretické i praktické poznatky z oblasti artefiletiky, specifických poruch učení a poruch chování. Rozhodně zde nevystačí pedagog jen s teoretickou přípravou. Tato práce je velmi náročná a vyžaduje neustálou komunikaci se žáky, nutnou k udržení jejich pozornosti, k získání důvěry a pocitu bezpečí. Také vyžaduje více tvůrčího přístupu, nápaditější, propracovanější i názornější metody a pružnost pedagoga.

Osvojování si vědomostí a dovedností je především aktivní proces zpracování informací prostřednictvím spolupráce, poznávání, slovního myšlení a vnějších činností. Dětem se SPUCH je velmi důležité umožnit a přizpůsobit podmínky edukace tak, aby byly schopny podávat takový výkon, který koreluje (má vzájemnou souvislost) s jejich skutečnými rozumovými předpoklady. Porucha by neměla být důvodem selhávání. Pedagog má mít na paměti, že motivace je důležitý vnitřní impuls, který funguje jako hnací motor.

V praktické části této práce předkládám řadu artefiletických technik, které rozvíjejí všeobecně schopnosti i dovednosti u dětí s poruchami učení a chování. Vedou k pozitivnímu ovlivnění skupinové dynamiky, zejména atmosféru tolerance jinakosti, sociální interakce. Využila jsem poznatky praktické i teoretické. Tyto artefiletické techniky jsou vhodné jak pro práci ve výchovných předmětech základních škol, tak i v mimoškolních zájmových aktivitách, v komunitních centrech, sociálně-aktivizačních službách pro rodiny s dětmi a další. Jsou vhodné nejen pro relaxaci, ale mají i výchovně vzdělávací podtext.

### **5.1 Cíl a prostředek**

Cílem šetření bylo potvrzení nebo vyvrácení účinnosti artefiletiky, artefiletických technik, na zlepšení vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD a zlepšení klima skupiny, třídy. Prostředkem k plnění cíle bylo sestavení souboru artefiletických technik využitých v průběhu celého šetření.

Dílním cílem bylo sestavení souboru technik, který slouží k následné péči o děti se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD.

## 5.2 Hypotézy

### 1. Hypotéza

Navrhovaný soubor artefiletických technik povede u kontrolních respondentů s poruchami učení a chování k pozitivním změnám v oblasti percepce, zejména zrakové percepce.

### 2. Hypotéza

Navrhovaný soubor artefiletických technik povede u kontrolních respondentů s poruchami učení a chování k pozitivním změnám v oblasti motoriky, zejména jemné motoriky.

### 3. Hypotéza

Artefiletické působení souboru aktivit povede k pozitivnímu ovlivnění skupinové dynamiky, zejména atmosféry tolerance jinakosti, sociální interakce ve třídě, kooperace, (zlepšení sociálních vztahů dítěte s ADHD s vrstevníky).

## 5.3 Metody a techniky práce

Výzkum byl realizován kvalitativním přístupem, tj. *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*<sup>83</sup>

Při sestavování artefiletických aktivit bylo nezbytné se seznámit s dostupnými odbornými materiály, které se věnují dané problematice, zejména zrakové percepci a jemné motorice, a osvojení některých reedukačních a nápravných cvičení (programů) v dané oblasti. V této části byla použita metoda obsahové analýzy a obecné komparace. Samotný výzkum byl řešen především induktivně, tzn. na základě praktického poznání, tzn. zúčastněného pozorování, metodou analytickou na základě statistiky nebo srovnávací analýzy. Pro vlastní šetření a ověření hypotéz byl nezbytný delší časový úsek. Na samotný výzkum byla použita metoda experimentálního ověřování. Výběrový soubor byl volen podle věku respondentů. Výzkum proběhl na základě stanovených hypotéz.

---

<sup>83</sup> ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 17. ISBN 978-80-7367-313-0.

## 5.4 Charakteristika souboru

Respondenty výzkumu byli žáci základní školy v Plzeňském kraji. Sledovaní žáci byli v péči PPP, byla u nich diagnostikována porucha učení a porucha chování, syndrom ADHD/ADD. Během fáze výzkumu skupina dětí navštěvovala 3. třídu a další skupina dětí navštěvovala 5. třídu základní školy. Následně byl výzkum zpracován a zaměřen na respondenty ve věku 8 – 9 let, tj. na žáky 3. tříd základní školy.

**Základní soubor** tvořilo celkem 48 dětí, z toho bylo 7 sledovaných dětí, které během fáze výzkumu navštěvovaly 3. a 5. třídu základní školy. Charakteristickým znakem sledovaných respondentů bylo zařazení do péče v PPP a shledání problému v oblasti specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie, a respondenti s poruchou pozornosti a poruchou pozornosti s hyperaktivitou.

**Výběrový soubor** tvořilo 24 dětí, 13 dívek a 11 chlapců, kteří během fáze výzkumu navštěvovali 3. třídu základní školy. Z toho byli 4 sledovaní respondenti, dívka a tři chlapci. Byl získán souhlas od rodičů povolující šetření, zpracování, vyhodnocení a publikaci získaných dat i fotodokumentace. Charakteristickým znakem vytipovaných respondentů je shledání problémů v oblasti specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, a porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

Od počátku docházelo k formování skupiny a profilovaly se pozice jednotlivých dětí, které jsou důležité pro zachování fungování celého seskupení. Shoda mezi členy, přizpůsobení nebo vytvoření podskupin jim dává určitý pocit bezpečí, přijetí, sounáležitosti a pochopení ostatními. Někam patřit je významnou potřebou člověka, avšak ne všichni do nějaké podskupiny v rámci skupiny patří. Často se setkáváme s dětmi mimo kolektiv, které jsou ostatními odmítány a tuto svoji situaci si dobře uvědomují. V takové situaci je potřeba realizovat aktivity a činnosti, které by posílily postavení daného dítěte ve skupině. Daná skupina se totiž vyznačuje sníženou schopností vzájemně spolupracovat a dosahovat stanovených cílů, narušené vztahy mohou vést až k šikaně. Proto bychom měli při práci se skupinou mít na paměti dynamiku vývoje vztahů mezi členy, hodnoty i normy, vytváření pozic a komunikaci.<sup>84</sup>

**R1** chlapec, věk 9 let, nyní ve 3. třídě ZŠ. Žádný ročník neopakoval. Diagnostikovány specifické poruchy učení, je stydlivý, málo komunikuje, méně sociálně zralý.

---

<sup>84</sup> FRIEDLOVÁ, Karin, Lucia JUROVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ, Martina URBANCOVÁ. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.

**R2** chlapec, věk 9 let, nyní ve 3. třídě ZŠ. Diagnostikovány specifické poruchy učení, symptomy dysgrafie, dysortografie, syndrom ADHD. Intelektově v pásmu nadprůměru. Chlapec má prospěchové i výchovné problémy.

**R3** dívka, 9 let, nyní ve 3. třídě ZŠ. Diagnostikovány symptomy dyslexie, dysgrafie. Dívka je pozitivně emočně laděná, ráda navazuje kontakt s okolím a je ráda středem pozornosti, avšak má problémy s vrstevníky.

**R4** chlapec, 9 let, nyní ve 3. třídě ZŠ. Diagnostikována dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Unavitelnost CNS, lehce ztrácí zájem o školní činnosti. Diagnostikována myopie, nosí brýle. Pomalejší tempo. Intelektově v pásmu průměru.

## **5.5 Průběh a postupy práce**

Průběh a postupy práce artefiletických setkávání probíhaly se všemi respondenty v průběhu školního roku. Respondenti podstoupili setkání vedená formou běžných edukačních postupů sestavených podle metodických zásad výuky českého jazyka. Vše v tomto pořadí:

Na počátku celého cyklu:

- vstupní testy motoriky (zejména jemné motoriky),
- vstupní testy zrakové percepce.

Artefiletická setkávání - metody, techniky:

- motivační vstup – ledolamka,
- výrazová hra,
- reflektivní dialog.

Na konci celého cyklu:

- výstupní testy motoriky (zejména jemné motoriky),
- vstupní testy zrakové percepce.

Jednotlivé artefiletické aktivity byly zaměřeny především na následující okruhy:

- uvolnění a relaxace,
- estetické cítění,
- koncentrace,
- motorika – zejména jemná motorika
- naslouchání,

- paměť, reprodukce,
- prožitek a zážitek,
- komunikace,
- spolupráce mozkových hemisfér.

Edukační postupy byly vedeny podle metodických zásad výuky českého jazyka. V rámci těchto setkávání proběhla vstupní a výstupní ověření i praktická cvičení užívaná v hodinách českého jazyka. Níže je předložen přehled cvičení, která pedagožka využívá ve svých hodinách. Některá byla aplikována ve vstupním a výstupním ověřování. Výsledky byly následně zutilkovány jako data ve výzkumu.

Vstupní a výstupní ověřování bylo zaměřeno zejména na:

- Literární etuda (krátká cvičení, opis textu, ale pečlivě provedená – jemná motorika – pohyby končetin prstů, zápěstí, úchop).
- Cvičení zrakové paměti (prohlédnutí a vyjmenování předmětů).
- Cvičení zrakové paměti, jemná motorika - oční pohyby (prohlédnutí a vyjmenování předmětů zleva doprava).
- Čtení snadných vět spojených s reprodukcí (čtení s porozuměním).

### **Přehled cvičení:**

**ZRAKOVÁ PERCEPCE** – jedním z nejdůležitějších smyslů člověka, rozvíjí se od narození. Narušené či nedostatečné zrakové vnímání mohou vyvolávat pocity nejistoty, strachu i nebezpečí.<sup>85</sup>

#### ***Rozlišování tvarů a barev***

- třídění tvarů a barev
- třídění předmětů podle velikosti
- třídění předmětů podle tvarů a barev

#### ***Zraková diferenciac***

- hledání rozdílů na dvou téměř shodných obrázcích
- najít a spojit dva stejné obrázky
- podtrhnout či vybarvit písmeno – např.: **n** → *m k l d b n h m n s d k v n h r o s l p w*
- dokreslit obrázek / písmeno

---

<sup>85</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 98. ISBN 978-80-247-3520-7.

### ***Zraková analýza a syntéza***

- skládání rozstříhaných obrázků
- skládání písmen z prvků
- skládání rozstříhaného slova

### ***Zraková paměť***

- prohlédnutí si tří a více předmětů → po jejich zakrytí je vyjmenovat (Kimova hra)
- zapamatování si sestavy kostek a následně je nakreslit
- hra Pexeso
- vystavování, promítnutí písmen či slov a jejich následné psaní nebo vyhledávání

### ***Figura – pozadí***

- vyhledávání předmětů na pozadí
- vyhledávání písmen na pozadí
- určování dvou písmen napsaných přes sebe

### ***Reverzní figury***

***Inverze statické*** – rovina horizontální (b-p), vertikální (d-b)

***Inverze kinetické*** – přesmyčky písmen či slabik – např.: lokomotiva – lokomotiva (Žlab)

- hledání tvarů podle vzoru
- hledání stejných tvarů
- hledání stejné skupiny písmen – např.: bak – kab akb bak

***Oční pohyby*** – udržení plynulého pohybu zleva doprava či ujištění porozumění čtenému textu

- nácvik očních pohybů – vyjmenovat předměty zleva doprava
- pokládání předmětů podle diktátu
- čtení prvních písmen slov na řádku
- čtení v duetu
- používání záložky
- používání okénka → postupné odkrývání textu

## **CVIČENÍ ČTENÍ S POROZUMĚNÍM**

### ***Zrakoprostorová identifikace písmen***

- vnímání tvarů, podpora hmatem – psaní písmen na ruku, na záda, vytrhávání písmen z papíru, malování písmen, psaní písmen do písku či pískem

### ***Čtení vět, textu***

- čtení snadných vět spojených s reprodukcí
- čtení delšího textu (jednoduché a srozumitelné texty)

### ***Porozumění čtenému textu***

- je vhodný úvodní rozhovor o obsahu textu
- možnost využití obrázků k textu
- možno využít otázky k textu
- reprodukce obsahu přečteného textu

**MOTORIKA** – celková pohybová schopnost člověka, lze sledovat úroveň hrubé a jemné motoriky. Pro účely této práce se zaměříme zejména na jemnou motoriku, motoriku očních pohybů (mikromotorika očních pohybů je důležitá při čtení a psaní, správný pohyb očí - zleva doprava), grafomotoriku (typické projevy jsou neúhledné až nečitelné písmo, pomalé tempo psaní, problémy při napodobování tvarů, kreslení i dalších činnostech), patří sem i oromotorika - motorika artikulačních orgánů, která je důležitá při výslovnosti. Dále i senzomotorická koordinace (vizuomotorika a audiomotorika)<sup>86</sup>

### ***Rozvíjení motoriky***

- hrubá motorika – cvičení např.: kroužení, mávání, dlaně proti sobě, dlaň a pěst o podložku
- jemná motorika – cvičení např.: stříhání, modelování, trhání papírů do určitého tvaru, navlékání korálek

### ***Úchop psacího náčiní***

- na tři prsty
- vhodná pomůcka – chycení kuličky do zbylých prstů
- využití trojhranného programu, anatomicky tvarovaná pera

---

<sup>86</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 67. ISBN 978-80-247-3520-7.



### ***Uvolnění ruky – cviky***

- cvičení na svislé velké ploše (tabule) následně na vodorovné velké ploše (balicí papír)
- postupně se plocha zmenšuje až na formát sešitu A<sub>4</sub>
- využití psacích potřeb, které snadno zanechávají stopu (např. křídly, fixy, uhel, měkké tužky)
- důraz se dává na rytmus a plynulost pohybu (možno doprovázet říkadly, melodií)
- cviky se provádí před každým psaním (bez ohledu na věk)
- je vhodné začínat cviky jako např.: vlny, kola, spirály a později složitější jednotahové linie

### ***Psaní písmen a spojů***

- podstatou jsou pomocné linky (speciální sešity s předtištěnými linkami)
- mít stále na očích přehled psané abecedy
- procvičovat – krátká cvičení, ale pečlivě provedená

## **5.6 Výsledky šetření**

Výzkumným cílem bylo potvrzení či vyvrácení účinnosti artefiletiky, artefiletických technik, na zlepšení stavu u dětí se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD při následné péči a zlepšení klima skupiny, třídy.

Na základě vyhodnocení výzkumu s použitím empirických dat a s využitím počítačové techniky, níže uvedené grafy č. 1 – 4 poskytují výsledky vstupních a výstupních cvičení použitá pro výzkum. Grafy ukazují, že vyhodnocená data potvrdila pozitivní vliv artefiletických technik na specifické poruchy učení a ADHD, zejména motoriku – jemnou motoriku a zrakové vnímání – zrakovou paměť.

Z reflektivních bilancí následně vyplývá, že artefiletika, artefiletické techniky, mají pozitivní vliv na jednotlivce i na skupinu, pozitivně ovlivňují skupinovou dynamiku, atmosféru tolerance jinakosti, sociální interakci ve třídě, kooperaci, na celkové zlepšení sociálních vztahů mezi vrstevníky.

Dílčím cílem výzkumu bylo sestavení souboru artefiletických technik, který by sloužil k následné péči o děti se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD. Tyto metodiky artefiletických technik jsou popsány v následující kapitole artefiletická setkávání.

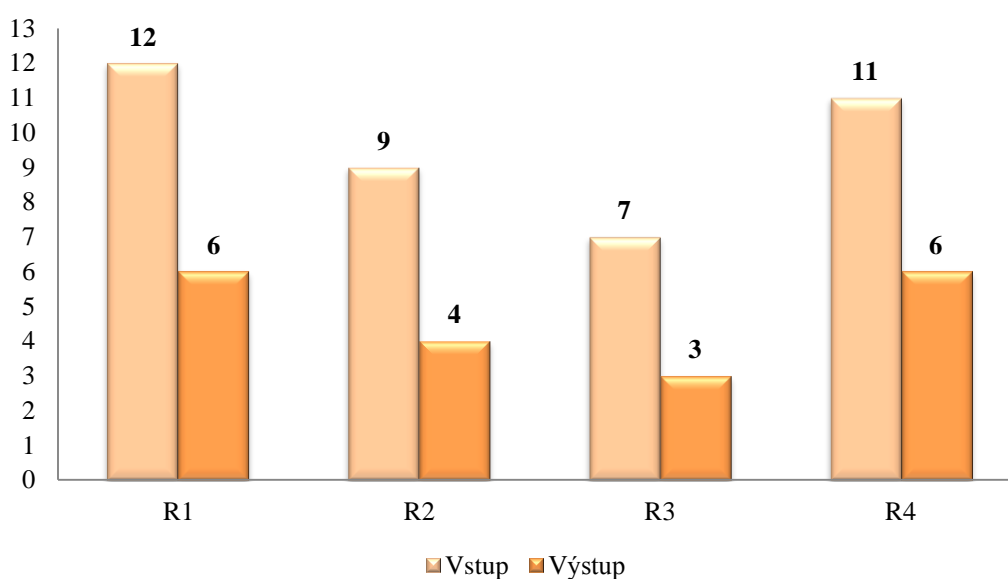
## Graf č. 1 Literární etuda – opis textu

Tabulka 1: Literární etuda – opis textu

Respondenti	Vstup - chybovost	Výstup - chybovost
R1	12	6
R2	9	4
R3	7	3
R4	11	6

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 1: Literární etuda – opis textu



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z výše uvedeného grafu č. 1 Literární etuda – opis. Při vstupním - opisu je znatelná chybovost, zejména v nedotahování či přetahování linií na a pod linku, tvarová neshoda tvaru a velikosti písmen, záměna písmen. Při výstupním cvičení - opisu po absolvování souboru artefaktických technik je patrné výrazné zlepšení u všech čtyřech sledovaných respondentů. Zejména se jedná o grafickou stránku písemného projevu při dostatku času na opis textu. Dotahování linií na linky, správné formování a navazování písmen. Občas se ještě vyskytují přepisy, ale celkově tvar a velikost písma se u respondentů velmi zlepšil, zejména u R4.

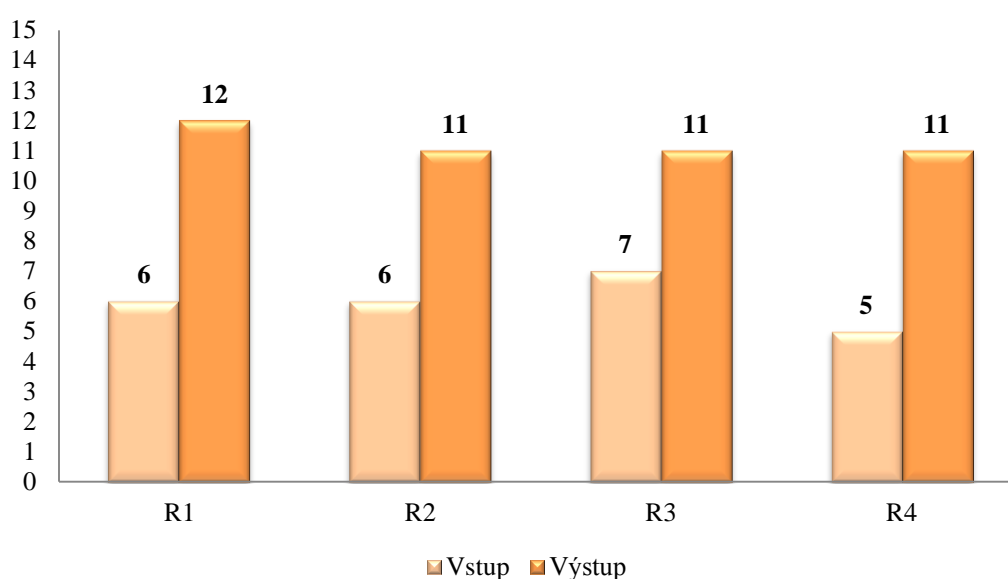
**Graf č. 2 Cvičení zrakové paměti** (prohlédnutí si 15 předmětů v určitém čase a následné prokázání počtu zapamatovaných).

**Tabulka 2:** Cvičení zrakové paměti

Respondenti	Vstup	Výstup
R1	6	12
R2	6	11
R3	7	11
R4	5	11

**Zdroj:** autor práce (vlastní šetření)

**Graf 2:** Cvičení zrakové paměti



**Zdroj:** autor práce (vlastní šetření)

Graf č. 2 znázorňuje výsledky Cvičení zrakové paměti, tzv. Kimova hra, porovnává vyjmenování počtu zapamatovaných předložených předmětů při vstupním a výstupním cvičení. Na počátku výzkumu, jak ukazuje graf, měli respondenti, zejména R2 a R4 problém se soustředit, a tudíž nebyli schopni si zapamatovat co nejvíce předložených předmětů. Respondenti vstupním cvičením prošli na druhý pokus. Všichni respondenti vyjmenovali v průměru třetinu z celkového počtu předložených předmětů. Ve výstupním cvičení po absolvování souboru artefietických technik se výsledky výrazně zlepšily.

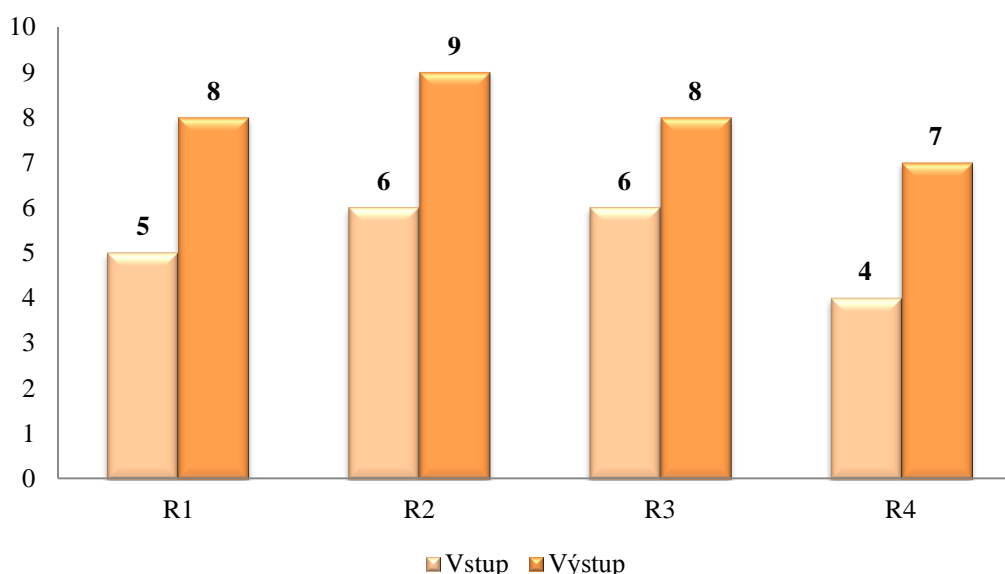
**Graf č. 3 Cvičení zrakové paměti, jemná motorika - oční pohyby** (prohlédnutí si 10 předmětů seřazených v řadě v určitém čase a následné prokázání počtu zapamatovaných zleva doprava).

**Tabulka 3:** Cvičení zrakové paměti, jemná motorika - oční pohyby

Respondenti	Vstup	Výstup
R1	5	8
R2	6	9
R3	6	8
R4	4	7

**Zdroj:** autor práce (vlastní šetření)

**Graf 3:** Cvičení zrakové paměti, jemná motorika - oční pohyby



**Zdroj:** autor práce (vlastní šetření)

Výše uvedený graf č. 3 Cvičení zrakové paměti, jemná motorika - oční pohyby, porovnává chybovost ve vyjmenovávání předmětů zleva doprava. I zde je na grafu při vstupním cvičení patrná velká chybovost u většiny respondentů. Nesoustředěnost, pochyby, váhání, hádání předmětů bez přemýšlení. V závěru byli respondenti zklamaní, že jich vyjmenovali tak málo. Na konci výzkumu, po absolvování artefietických technik ve výstupním cvičení zrakové paměti, jemné motoriky (očních pohybů), při vyjmenovávání předmětů je již patrné zlepšení u všech respondentů v průměru o třetinu.

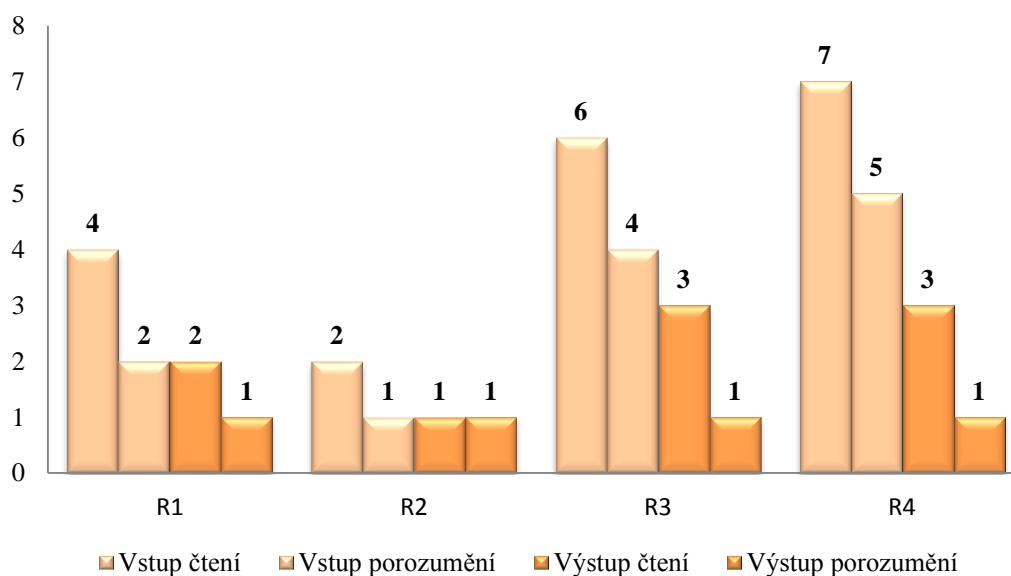
**Tabulka č. 4. Čtení vět spojených s reprodukcí (čtení s porozuměním).**

**Tabulka 4:** Čtení vět spojených s reprodukcí

Respondenti	Vstup čtení	Vstup porozumění	Výstup čtení	Výstup porozumění
R1	4	2	2	1
R2	2	1	1	1
R3	6	4	3	1
R4	7	5	3	1

**Zdroj:** autor práce (vlastní šetření)

**Graf 4:** Čtení vět spojených s reprodukcí



**Zdroj:** autor práce (vlastní šetření)

**Graf č. 4 Čtení vět spojených s reprodukcí.** Graf ukazuje zejména vstupní chybovost při čtení krátkého textu, ale také hodnocení porozumění čtenému textu, tzn. uskutečnitelnou reprodukcí. Je zde patrné, že největší chybovost byla u respondentů R3 a R4, u obou byla diagnostikována dyslexie. Snížením nepozornosti a nesoustředěnosti artefyletickými technikami bylo dosaženo maximálního zlepšení, jak ukazují výstupní data. Největším úspěchem je osvojení si slovní zásoby a dosažení plynulejšího čtení u respondenta R4 a reprodukce čteného textu u respondentů R3 a R4.

## **5.7 Vyhodnocení hypotéz**

Graf č. 1, graf č. 3 a graf č. 4 potvrzuje výzkumnou hypotézu č. 2.

Navrhovaný soubor artefietických technik povede u kontrolních respondentů s poruchami učení a chování k pozitivním změnám v oblasti motoriky, zejména jemné motoriky.

Graf č. 2 a graf č. 4 potvrzuje výzkumnou hypotézu č. 1.

Navrhovaný soubor artefietických technik povede u kontrolních respondentů s poruchami učení a chování k pozitivním změnám v oblasti percepce, zejména zrakové percepce.

Reflektivní bilance potvrzuje hypotézu č. 4.

Artefietické působení souboru aktivit povede k pozitivnímu ovlivnění skupinové dynamiky, zejména atmosféru tolerance jinakosti, sociální interakce ve třídě, kooperaci, (zlepšení sociálních vztahů dítěte s ADHD s vrstevníky).

## 6 Artefiletická setkávání

Na tomto místě se pokusím zformulovat postupy jednotlivých artefiletických setkání. Zároveň jsou artefiletické aktivity sestaveny jako soubor technik, který byl použit k následné péči o děti se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD. V krátkých kazuistikách představím sledované děti a jejich případný posun. V závěru této části shrnu v reflektivní bilanci prožitou artefiletickou aktivitu.

### KRAJINA MÉHO JÁ

Artefiletické aktivity podporující rozvoj motoriky (zejména jemné motoriky), percepce (zejména zrakové percepce), komunikační schopnosti a dovednosti. Dvouhodinový blok s námětem „Krajina mého já”.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné, hrubé motoriky (házení míčem), podpora percepce (důležité pro abstraktní myšlení) zejména sluchová percepce (rozlišování figury a pozadí, sluchová paměť, naslouchání), zraková percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacce, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikační schopnosti a dovednosti, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte (sebereflexe, motivace, koncentrace ...).

**Artefiletický cíl:** důraz na výraz, formu, komunikaci, zamezení obavám ze špatného výsledku, posílení vnitřní účasti, rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity.

**Pomůcky:** molitanový míček, tužky, papír, pastelky, temperové barvy, barevné střípky (nastříhané barevné papíry – staré výkresy).

### Obsah činnosti

#### *Ledolamka*

- *Házení míčem* (molitanový míček) - úvod aktivit je uvolněním a vstupem do hry. Děti si v kruhu hází míč, ten kdo ho hází, vykřikne současně jméno toho, komu jej hází.

#### *Výrazová hra*

- *Motivační rozhovor* – o tom, jak je každý člověk jiný, jak působí na ostatní, o náladách, pocitech a o vlastnostech. Zde je prostor pro otevření výrazové hry.
- *Prezentace krajin (úkol č. 1)* – dětem budou prezentovány krajiny různého charakteru, vyprávění o nich a popis krajin (práce s fotografií či obrázky ze starých kalendářů) např.:
  - vpravo je....,

- dole je...,
- nahoře je.....
- *Člověk krajina (úkol č. 2)* - dále bude úkolem dětí vytvořit si představu člověka, který by byl jednou z těchto krajin, tzn. pohádkovou formou popsat začarovaného člověka do krajiny, jeho vzhled, charakteristiku, vlastnosti. Děti budou mít možnost vybrat si jeden obrázek krajiny, dostanou tužku a papír na své myšlenky a nápady si mohou poznamenat.
- *Krajina mého já (úkol č. 3)* – každý sám vytvoří svojí krajinu v hlavě (imaginace) a pokusí se odpovědět si technikou nedokončených vět, vše si může zaznamenat na papír:
  - Krajina mého já, krajina ve mně je plná ...
  - Nebe v mé krajině je...
  - Rána v mé krajině jsou ...
- *Krajina mého ne - já (úkol č. 4)* – při rozhovoru si děti uvědomí, která krajina jim je vzdálená a která se jim nelíbí. Pokusí se odpovědět opět technikou nedokončených vět na dotazy:
  - Krajina mého ne-já je plná...
  - Krajina mého ne-já připomíná...
  - Krajina mého ne-já se ve mně objeví, když...
- *Práce s barevnými střepy (úkol č. 5)* – v této části budou děti nalézat střep (nastříhané obrázky s různými kombinacemi barev) v odpovídající barevnosti „Krajině mého já“. Dále se pokusí najít prostřednictvím barevného střepu zvuk a vůni své krajiny (momenty myšlení a představivosti) a pokusí se propojit střepy s vybraným obrázkem a dokreslit jej.
- *Výstava obrazů* – expozice reprodukcí krajin známých umělců (J. Mařák, A. Mánes, S. Dalí, V. Gogh, J. Pollock – záměrně reprodukce mistrů z počátku 19. až 20. stol., od konkrétního pojetí až po abstraktní – fakta a význam představ a vizí). Snaha o objasnění pohledu na krajinu z několika pohledů (vnějšího a vnitřního).
- *Nekonečný příběh* – ukázka z filmu Nekonečný příběh. V ukázce je říše Fantazie ničena Nicotou, která ji pohltí a rozdrťí vše, co jí přijde do cesty. Fantazie se rozpadá na několik kusů, které plují volně vesmírem (ukázka 3 min.). Ukázka bude motivací pro vytvoření vlastní krajiny.
- *Fantazie (úkol č. 6)* – po zhlédnutí ukázky z filmu bude zadán výtvarný úkol. Děti mají ze zbylých střepů, úlomků (nastříhané obrázky s různými kombinacemi barev) dotvořit



a následně pojmenovat svoji krajinu jako součást země Fantazie, aby ji zachránily (temperové barvy). Inspirací jim mohou být shlédnuté reprodukce známých malířů.

### ***Reflektivní dialog***

V závěrečné části výtvarného bloku se děti posadí se svými střepy a krajinami. Naváže se na úvodní rozhovor o tom, jak jsme každý jiný vzhledem i chováním, tak jako krajiny, které děti vytvořily. Následuje prezentace k úkolu č. 1. Děti prezentují vlastnosti, které by přiřadily k člověku proměněného do krajiny. Následně bude úkolem dětí představit svoji vlastní krajinu a technikou nedokončených vět popisovat svou představu „Krajiny mého já” a „Krajiny mého ne-já”. Po vzájemném prohlížení děti reagují a reflektují celou aktivitu. Reflexe aktivity výběru střepu s určitou vůní a zvukem. Povzbuzení pedagoga: Proč sis vybral/a právě tento střep? Co ti střep připomíná? Jakou vůni a jaký zvuk ti střep připomíná? Jak se ti při tomto úkolu pracovalo? apod.

### **MÉ JMÉNO**

Artefiletické aktivity podporující rozvoj motoriky, percepce, komunikační schopnosti a dovednosti, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte. Dvouhodinový blok s námětem „Mé jméno”.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné, hrubé motoriky, podpora percepce, zraková percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciací, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikační schopnosti a dovednosti, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte (sebereflexe, paměť, motivace, koncentrace ...).

**Artefiletický cíl:** důraz na výraz, formu jako prostředek sdělení, komunikace, tolerance, uplatňování subjektivity, získávání zpětné vazby, podpora tvořivosti, představivosti, fantazie, uvědomění si estetické výrazové kvality tvarů písmen a symbolů.

**Pomůcky:** tužky, pastelky, fixy, voskovky, vodové barvy, barevný papír, čtvrtky, lepidlo, nůžky, guma, případně špachtle, noviny, časopisy.

### **Obsah činnosti:**

#### ***Ledolamka***

- *Hra důvěry* – děti si vytvoří dvojice, ve kterých jeden má zavázané oči šátkem a druhý jej vede. Oba se musejí na sebe vzájemně spolehnout, projdou celý určený úsek a následně si role vymění.

### ***Výrazová hra***

- *Rodná jména a jejich význam v historii* – povídání o tom, jak jména vznikala, jak se tvůrci jmen snažili výstižně popsat osobnost nositele, vystihnout jeho vlastnosti apod., odlišit jej od ostatních. Jméno je totiž jeden z aspektů totožnosti, identifikace člověka a dostáváme ho po narození. Poznáváme, čím se jednotlivé osobnosti se stejným jménem shodují a naopak v čem se liší. S čím, s jakou vlastností, pohybem grimasou apod. spojujeme jméno určitého člověka, a tím si jej pamatujeme, zařazujeme.
- *Jméno jako logo (úkol č. 1)* – děti si nejprve pro inspiraci prohlédnou různé druhy písma a tvary písmen v časopisech a knihách. Vysvětlíme jim, že různým typem písma či jen druhem jednotlivých písmen a barvami je možno vyjádřit různé emoce. Dále děti vybídeme, aby si navrhly a vytvořily své vlastní originální logo či symbol – obrazec, či jen použijí své jméno.
- *Iniciály (úkol č. 2)* – povídání o jméně pokračuje vysvětlením, co je iniciála. Dětem ukážeme (na připraveném tištěném didaktickém materiálu) a vysvětlíme, že jde o první písmeno slova, je výrazně odlišeno velikostí, barvou či tvarem, může být i vybarveno apod. Jejich úkolem bude zhotovit si iniciálu svého jména technikou koláže a případně ji dokreslit. Z časopisů, barevných papírů či novin si natrhají nebo vystříhají různé kousky, které následně budou lepit na čtvrtku.

### ***Reflexivní dialog***

Následuje bezpečný kruh, děti s pedagogem reflektují průběh výtvarného bloku. Děti prezentují svá loga a iniciálu. Sdělují, jak se jim pracovalo, své pocity, formulují průběh své práce „Mé jméno”. Povzbuzení v reflexi: Pověz něco o svém logu, které jsi vytvořil/a? Proč sis vybral/a tyto barvy a tvary? Jaké vlastnosti mají barvy vyjadřovat? apod.

### **COLOMBOVÉ**

Artefietické aktivity podporující rozvoj motoriky, percepce, komunikačních schopností a dovedností, pravolevé prostorové orientace, tělesných a duševních vlastností dítěte a chování dítěte. Dvouhodinový blok s námětem „Colombové”.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné motoriky, podpora percepce (důležité pro abstraktní myšlení) zejména sluchové percepce (naslouchání), zrakové percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacce, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikačních schopností

a dovedností, tělesných a duševních vlastností dítěte a chování dítěte (sebereflexe, paměť, motivace, koncentrace, vnitřní soustředění, pozornost...).

**Artefiletický cíl:** s důrazem na výraz, formu, komunikaci. Rozvoj představivosti, komunikace a fantazie, vlastního způsobu ztvárnění, poznávání lidského těla s prvky vizuálně obrazového vyjádření (linie, tvary, objemy apod., jejich podobnost, kontrast, kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru, Já – já, ruka - dotyk (sebepojetí a vztahy mezi mnou a druhými)

**Pomůcky:** tužky, pastelky, voskovky, fixy, mastný pastel, pero, papír, čtvrtka.

**Obsah činnosti:**

### ***Ledolamka***

- *Let meluzíny* – děti při chůzi nebo v běhu v prostoru třídy rukama naznačují kruhy, vlnky, vlny podle pokynů a sledují pohyby své ruky (hry na uvolnění).

### ***Výrazová hra***

- *Ruce ručičky* - děti si sednou na zem a v kruhu se dlaněmi opírají o zem, pomalu rukama postupují směrem ke středu kruhu, pokud chtějí, mohou se navzájem dotýkat prstů ostatních dětí. Při této aktivitě si děti prohlížejí své ruce a objevují odlišnosti i shody a povídají si o nich.
- *Ruce (úkol č. 1)* – děti si vytvoří dvojice a v nich si sednou naproti sobě ke čtvrtce velkého formátu. Každý si zvolí jednu barvu a obkreslí si 3 – 5 obrysů svých rukou. Obrisy se mohou i křížit. Z vytvořených obrysů si každý vybere jeden obrys ruky a ten si podle své fantazie vybarví.
- *Stopy prstů* – vyprávění o funkčních útvarech (rýhami) spojených s hmatovými vlastnostmi končetin, které vytvářejí reliéfy neopakovatelných obrazců (smyčky a spirály) – papilární linie. Díky nim, každý z nás zanechává jedinečnou stopu, identifikaci. Presentace otisků prstů – daktyloskopie.
- *Papilární linie (úkol č. 2)* – děti si vytvoří vlastní otisk prstu a ten se následně pokusí nakreslit ve zvětšeném měřítku na čtvrtku (varianta – otisky prstu zvětšit na kopírce).
- *Colombové (úkol č. 3)* – kam až vás linie zavedou - děti vedou z otisku prstu linie (základ je černobílý tisk) a propojují je či prodlužují, protahují, dotvářejí a mění otisk v obraz. Při tvorbě mohou použít i další barevné odstíny a měnit pastelky, mastné pastely apod.

### ***Reflexivní dialog***

Bezpečný kruh na konci bloku. Děti s pedagogem reflektují průběh celého výtvarného dění. Sdělují, jak se jim pracovalo, své pocity, zážitky během práce. Komentují výběr barev, tvarů. Sdělují, jak pracovali se svou fantazií. Povzbuzení otázkami: Co zajímavého jste objevili při pozorování svých rukou? Který obrys a která tvá papilára vyniká? Co bylo či nebylo příjemné při setkávání rukou?

### **ILUSTRÁTOŘI**

Artefiletické aktivity podporující rozvoj motoriky, percepce, komunikační schopnosti a dovednosti, pravolevá prostorová orientace, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte. Dvouhodinový blok s námětem „Ilustrátoři“.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné, hrubé motoriky, podpora percepce (důležité pro abstraktní myšlení) zejména sluchová percepce (rozlišování figury a pozadí, sluchová paměť, naslouchání), zraková percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciaci, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikační schopnosti a dovednosti, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte (sebereflexe, paměť, motivace, koncentrace ...).

**Artefiletický cíl:** s důrazem na výraz, formu, komunikaci, respektování výtvarných forem komunikace, pochopení a vcítění se do role tvůrce, rozvíjení představivosti a fantazie, vlastní způsob ztvárnění, motivace, zaujetí.

**Pomůcky:** tužky, pastelky, papír, pracovní pohádkový sešit, textová tištěná pomůcka na doplňování.

### **Obsah činnosti:**

#### ***Ledolamka***

- *Hra na zrcadlo* – hra tříbí pozornost i uvolňuje. Děti jsou ve dvojici, jeden předvádí člověka před zrcadlem a druhý hraje jeho obraz. Musí co nejvěrněji zrcadlově kopírovat všechny jeho pohyby (uvolnění těla).<sup>87</sup>

#### ***Výrazová hra***

- *Seznámení s komiksem* – představení komiksu a povídání s autorem komiksů o tom, jak komiks vzniká, jak jsou kresby či jiná zobrazení s doprovodným textem uspořádány

---

<sup>87</sup> HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2007. s. 66. ISBN 978-80-7319-067-5.

v celek, který tvoří příběh. Co vše dělá ilustrátor. Ukázky komiksů (např. komiks, legenda O kouzelné moci plzeňského znaku od autora P. Šrédla)

- *Etuda* - důraz na rytmus a plynulost pohybu ruky; děti mají na motivy říkadel zaznamenat tužkou na papír linii zvuku deště. Říkadla: Prší, prší, kapičky, z kapiček jsou loužičky. Z loužiček je velká louže. Obejdi ji, louže klouže!
- *Hra na ilustrátory (úkol č. 1)* – dětem je předložen komiksový příběh, pohádka O perníkové chaloupce. Následně mají jednoduchými větami slohově napsat příběh podle jednotlivých sekvencí (1 věta k 1 obrázku).
- *(úkol č. 2)* - dětem je vyprávěn příběh, pohádka O perníkové chaloupce, a děti postupně mají jeden po druhém navazovat a střídat se po větách a dovyprávět pohádku. Jaký asi bude konec? Povídání o různých koncích v pohádce. Souběžně si děti vybarvují obrázky v komiksu.
- *(úkol č. 3)* – děti popisují charakteristické vlastnosti ježibaby (příp. dalších postav) a zapisují je do předem vytvořené pojmové mapy (rozvíčka, slovní zásoba - beinstorming).
- *Etuda (úkol č. 4)* – děti mají podle předloženého textu dokreslit do nedokončeného obrázku to, co tam chybí (pravolevá prostorová orientace).

### **Reflexivní dialog**

Následuje bezpečný kruh, děti s pedagogem v kruhu reflektují průběh výtvarného bloku. Děti představují slohové práce, své ilustrace a pohádky, komiksy. Sdělují, jak se jim pracovalo, jejich pocity, zážitky a prožitky během práce „ilustrátora”.

Povzbuzení otázkami: Jak se vám hra na ilustrátory líbila? Co kdo ilustroval? Pojd'te každý představit svoji ilustraci ostatním.

### **PANÍ ZIMA ČARUJE**

Artefietické aktivity podporující rozvoj motoriky, zrakové percepce, komunikační schopnosti a dovednosti. Dvouhodinový blok s námětem „Paní Zima čaruje”.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné, hrubé motoriky (psychomotorické dovednosti), podpora percepce (důležité pro abstraktní myšlení) zejména sluchová percepce (rozlišování figury a pozadí, sluchová paměť, naslouchání), zraková percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacce, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikační schopnosti a dovednosti, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte (sebereflexe, motivace, koncentrace ...), naslouchání.

**Artefiletický cíl:** důraz na výraz, formu, komunikaci, rozvíjení představivosti a fantazie při výtvarné parafrázi přírodních jevů (jako je sníh, sněhové vločky, zamrzlá řeka apod.), rozvoj psychomotorických dovedností (při práci s papírem, látkou, muchlání, mačkání, trhání), rozvíjet citlivost pro výtvarné vnímání studených tónů barev, zaměřovat se na promýšlení výtvarných postupů, hledat varianty forem stejného námětu, experimentovat s materiálem.

**Pomůcky:** fotografie zimních krajin, tužky, barevné papíry, temperové barvy, průhledné desky, barevné kousky látek, prýmků, stuh, provázků apod.

### **Obsah činnosti:**

#### ***Ledolamka***

- *Etuda - Náladometr* – na úvod bloku bude využita hra na uvolnění. Každé dítě zkusí gestem roztažených rukou ukázat, jak se cítí, ostatní gesto zopakují. Dětem jsou vysvětleny pravidla, tj. špatná nálada, dlaně jsou u sebe, dobrá nálada paže jsou maximálně roztažené.

#### ***Výrazová hra***

- *Motivační příběh* – Vyprávění příběhu, pohádka o Paní zimě, která začarovala celou krajinu a proměnila její barvy, nechala zmrznout rybníky, stromy a zem nechala zapadat sněhem, ztratily se všechny barevné květiny, zmizela i některá zvířátka.
- *Prezentace obrázků zimy* – prezentace na interaktivní tabuli. Úvod do výrazové hry. Dětem byly promítnuty fotografie zimní přírody. Krátké a srozumitelné vysvětlení, odlišení barev na studené a teplé s přirovnáním, co která barva připomíná. Děti během prezentace mají sledovat barevné tóny, do kterých je zimní krajina laděná.
- *Práce s barevnými střepy (úkol č. 1)* – Vyhledávání teplých a studených odstínů barev (nastříhané obrázky s různými kombinacemi barev). Pomocí barevných střepů měly děti nalézat kombinace, které viděly na fotografiích v prezentaci. Motivační otázkou může být - Jakou barevnou paletu asi používají malíři ke ztvárnění zimní krajiny? A následuje opačný úkol – Najdi barvy, které na zimních fotografiích nebyly. Dále je poskytnuta ukázka krajin se zimní tematikou od známých mistrů. Děti hledají podobnosti se svými vybranými kartičkami. Dětem jsou vysvětlena základní pravidla z teorie barev, o odstínech a jejich využití.
- *Paní Zima čaruje (úkol č. 2)* – Děti se rozdělí na tři skupiny a pomocí kousků barevných látek, prýmků, stužek, papírů a provázků pokusí vytvořit v prostoru iluzi

zimní krajiny, ztvárnění řek, cest, zasněžených stromů apod. (skupinová, kooperativní práce).

- *Paní Zima čaruje (úkol č. 3)* – Hrajeme si na Paní Zimu. Děti se pokusí pomocí temperových barev dotvořit letní krajinu a změnit ji na krajinu zimní. Obrázek krajiny se vloží do folie a temperovými barvami se následně obrázek postupným dobarvováním přeměňuje na zimní krajinu. Děti mají používat převážně studené odstíny barev. Po dokončení mají svůj obrázek umístit v prostoru vytvořené zimní krajiny.

### ***Reflexivní dialog***

Následuje bezpečný kruh, kde děti s pedagogem reflektují průběh výtvarného bloku a soustřeďují se se svými pocity a dojmy na výrazovou hru. Sdělují zážitky a prožitky, představují svůj obraz zimy a sebe jako Paní Zimu, která čarovala. V závěru je vhodné reflektovat náladometr – jak se cítím nyní. Pokládáné otázky pedagoga: V čem se barevně shoduje zimní obrázek s ostatními? Jaké barvy jste zde použily? Jaká je podle vás zimní krajina? apod.

### **REJ MASEK**

Artefiletické aktivity podporující rozvoj motoriky, percepce, komunikační schopnosti a dovednosti, pravolevá prostorová orientace, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a jeho chování. Dvouhodinový blok s námětem „Rej masek”.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné, hrubé motoriky, podpora percepce, zejména sluchová percepce (rozlišování figury a pozadí, sluchová paměť, naslouchání), zraková percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacce, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikační schopnosti a dovednosti, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte (sebereflexe, paměť, motivace, koncentrace ...).

**Artefiletický cíl:** důraz na výraz, taneční aktivity, formu jako prostředek sdělení, komunikace pomocí linií, rozvíjení smyslové citlivosti při vyjádření pocitů pomocí tvarů, linií, práce ve skupině, tolerance, spolupráce, uplatňování subjektivity, transformace různých obsahových forem (pohyb, tanec, linie, tvary), vyjádření postoje vůči druhým lidem a získávání sociální zpětné vazby (masky, s jejichž pomocí se děti stávají někým jiným), podpora tvořivosti, představivosti, fantazie.

**Pomůcky:** tužky, pastelky, fixy, voskovky, barevný papír, čtvrtky, lepidlo, nůžky, guma, případně špachtle.

## Obsah činnosti:

### *Ledolamka*

- *Hadroví panáci* – instrukce dětem - představíme si, že jsme hadroví panáci. Zcela uvolníme celé tělo včetně hlavy a mezizádových svalů. Takto chodíme uvolněně po třídě (uvolňovací cvičení).<sup>88</sup>

### *Výrazová hra*

- *Seznámení s tradicemi Masopustu* – vyprávění o tradicích Masopustu a jejich charakteristika (karneval synonymem masopustu), jeho vztahu k umění, představení několika výtvarných děl, které zachycují tuto tematiku. Vysvětlení symbolizace prostřednictvím masky.
- *Masopustní maska/škraboška (úkol č. 1)* – děti si vytvoří masku podle vlastní představy. Pracují s barevnými papíry, pastelkami, temperovými barvami. Mohou papír trhat, stříhat, lepit a dokreslovat či domalovávat. Maska nebo jen škraboška může mít jakýkoliv tvar.
- *Masopustní rej (úkol č. 2)* – děti se rozdělí do skupin po čtyřech. Úkolem bude tanec vyjádřený pomocí linie. Pokus o navázání spolupráce beze slov. Každá maska si vytvoří svůj tanec pastelem, fixem či voskovkou na papír. Následně se každá skupina pokusí své obrazy (tance) propojit, prolnout ve společný tanec. Během této činnosti děti komunikují pouze linií.
- *Masopustní průvod (úkol č. 3)* - každá maska se představí specifickou chůzí, hlasovým projevem, pohybem, řekne kdo je a odkud k nám přichází. Děti zde představují masky, jejich původ a charakteristiky.
- *Tanec masek (úkol č. 4)* – jednotlivé masky se vzájemně vyzvou k tanci – hudební doprovod polka.
- *Hostina (úkol č. 5)* – k masopustu patří i hostina. Děti mají předem připravené malé ochutnávky v podobě tradičních pokrmů (jitrnice, jelita, tlačěnka, koblihy, čaj).

### *Reflektivní dialog*

Následuje bezpečný kruh, děti s pedagogem reflektují průběh výtvarného bloku. Děti prezentují své masky. Sdělují, jak se jim pracovalo, své pocity, zážitky a prožitky během práce „Rej masek”. Postupně pokládáme otázky: Jakou masku sis vybral/a a proč? Co si s pomocí masky chtěl/a říci? Jak jsi prožíval/a setkání masek? apod.

---

<sup>88</sup> HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2007. s. 67. ISBN 978-80-7319-067-5.



## ILISTRÁTOŘI II.

Artefiletické aktivity podporující rozvoj motoriky, percepce, komunikační schopnosti a dovednosti, pravolevá prostorová orientace, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte. Dvouhodinový blok s námětem „Ilustrátoři II.“.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné, hrubé motoriky, podpora percepce (důležité pro abstraktní myšlení) zejména sluchová percepce (rozlišování figury a pozadí, sluchová paměť, naslouchání), zraková percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacce, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikační schopnosti a dovednosti, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte (sebereflexe, paměť, motivace, koncentrace ...).

**Artefiletický cíl:** s důrazem na výraz, formu, komunikaci, respektování výtvarných forem komunikace, pochopení a vcítění se do role tvůrce, rozvíjení představivosti a fantazie, vlastní způsob ztvárnění.

**Pomůcky:** tužky, pastelky, fixy, pero, papír, textová tištěná pomůcka na doplňování.

### Obsah činnosti:

#### *Ledolamka*

- *Hra na počasí* – předvádíme rukama a děti opakují: Ukažme si, jak dělá vánek, vítr, vichřice, déšť, bouřka, sněžení, kroupy. Můžeme zapojit prsty, dlaně, zápěstí, lokty i celé paže. Vytváříme šum (např. třením dlaní o sebe), klapot kapek (např. prsty o dlaň), kroupy (např. louskání). Zvuky lze podle potřeby měnit a kombinovat. Do hry můžeme zapojit i ústa (např. mlaskání rty, jazykem), nebo můžeme ťukat či bubnovat prsty nebo dlaněmi o lavici (uvolnění rukou).<sup>89</sup>

#### *Výrazová hra*

- *Komiks* – připomenutí co je to komiks. Povídání s autorem komiksů Petrem Šrédlem. Autor sám prezentuje již vydávaný komiks Malý bůh a Kruanova dobrodružství v časopise *abc*. Autorské čtení s prezentací.
- *Příprava* - Autor seznamuje děti s plánem o pokračování komiksu. Přišel děti vyzvat, aby se samy zapojily do vznikajících nových dílů tím, že mu sdělí, co se jim líbí a nelíbí na současném komiksu (barvy, texty, bubliny, postavy, příběh apod.). Chce, aby se komiks co nejvíce přiblížil současným dětským čtenářům.

---

<sup>89</sup> HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2007. s. 66. ISBN 978-80-7319-067-5.

- *Ilustrace (úkol č. 1)* – děti mají do nových dílů navrhnout prostředí, nové logo, vzhled postav, talisman pro hlavní hrdiny apod. Do připravených předtištěných archů děti vkreslují, vpisují, vybírají z nabízených možností a v neposlední řadě kreslí návrh pravěkého koně a meče.
- *Vlastní komiks (úkol č. 2)* – děti mají v šesti sekvencích namalovat a zapsat vlastní příběh, pohádku do pohádkového sešitu (vlastní ilustrace s textem).

### ***Reflektivní dialog***

Následuje bezpečný kruh, děti s pedagogem a s autorem komiksu v kruhu reflektují průběh výtvarného bloku. Děti představují své práce, ilustrace a návrhy. Sdělují, jak se jim pracovalo, jejich pocity, zážitky během práce „ilustrátora“. Autor si odnáší podněty a návrhy ke zpracování.

## **OBRAZ ZA OBRAZEM**

Artefiletické aktivity podporující rozvoj motoriky, percepce, komunikačních schopností a dovedností, pravolevé prostorové orientace, tělesné a duševní vlastností dítěte a jeho chování. Dvouhodinový blok s námětem „Obraz za obrazem“.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné, hrubé motoriky, podpora percepce (důležité pro abstraktní myšlení) zejména sluchové percepce (rozlišování figury a pozadí, sluchová paměť, naslouchání), zrakové percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacce, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikačních schopností a dovedností, tělesných a duševních vlastností dítěte a chování dítěte (sebereflexe, paměť, motivace, koncentrace ...).

**Artefiletický cíl:** s důrazem na výraz, formu, komunikaci, literární rozšíření obrazu příběhem, popisem, uvědomění si uměleckého ztvárnění skutečnosti. Rozvoj představivosti, pěstování písemného vyjadřování, respektování výtvarných forem komunikace, pochopení a vcítění se do role tvůrce, rozvíjení představivosti a fantazie, vlastní způsob ztvárnění.

**Pomůcky:** tužky, pastelky, pero, papír, čtvrtka, vodové barvy, temperové barvy, štětce.

## Obsah činnosti:

### Ledolamka

- Uvolnění a slovní procvičení s písničkou např. na vyjmenovaná slova po **S**. Děti sedí v kruhu a společně zpívají. Na tabuli mohou být vypsána vyjmenovaná slova, jako vizuální podpora.

*„Sýček, sysel, sýkora, syčí na mě ze dvora*

*Koukej nám sýr nasypat, nebo začnem usychat*

*Dej nám, synu, třeba goudu, eidam nebo parenici*

*Syrové už maso nechcem, chytli bychom tasemnici*

*Den je dneska sychravý, z hladu jsme už nezdraví*

*Sytí ale, to my víme, hnedka se ti uzdravíme.”<sup>90</sup>*

### Výrazová hra

- *Etuda* – automatická kresba – vysvětlení techniky automatické kresby – při automatické kresbě jako by ruka kreslila sama, člověk se má uvolnit, mysl odpoutat od toho co právě dělá, kreslit naivní kresby, čáry, klikyháky apod. nechat se vést hudbou. Děti si mají vybrat tři barvy, první – vyjadřuje dobrou náladu, druhá – vyjadřuje špatnou náladu, třetí – vyjadřuje dnešní náladu. Při audio doprovodu děti na připravenou čtvrtku kreslí pohyby celé ruky čáry, klikyháky apod. Necháávají se vést hudbou, mohou různě v intervalech měnit barvy. Neopírají si loket o lavici (stůl). Mohou si zavřít při kresbě oči.
- *Prostor v obraze* - dětem jsou prezentovány obrazové žánry (zátiší a krajiny, abstraktní malby, pro fabulaci nejprůhodnější krajiny s cestou). Nezáleží na tom, zda je cesta na obraze ztvárněna realisticky, expresionisticky či kubisticky apod., pedagog hovoří s dětmi o různých krajinách, jak by asi mohly pokračovat za plátnem, kam by asi pokračovala cesta, kudy by vedla, co by protínala apod.
- *Obraz za obrazem literární ztvárnění (úkol č. 1)* – děti si mají vybrat jednu reprodukci a mají se pokusit rozšířit obraz nejprve literárně. Napsat představu o tom odkud, kam vede cesta, co je za obrazem apod. Napsat věci, které se kde nacházejí, mohou si vymyslet celý příběh nebo jen jeho náznak. Jde především o popis kouzelného místa nebo pohádkový příběh.

---

<sup>90</sup> Texty písní a videoklipy. [online]. Dostupné z: <http://www.dadapatrasova.cz/dada-patrasova-sy/> [cit. 29. 03. 2016].

- *Obraz za obrazem výtvarné ztvárnění (úkol č. 2.)* – děti mají možnost navázat na vybranou reprodukci a domalovat ji podle vlastní představy a jimi napsaného příběhu či popisu krajiny. Na připravený papír či čtvrtku většího formátu si děti vybranou reprodukci krajiny nalepí a následně navazují a dokreslují (malují) krajinu za obrazem.

### ***Reflexivní dialog***

Bezpečný kruh následuje na konci bloku. Děti s pedagogem v kruhu reflektují průběh celého výtvarného dění. Děti představují své literární práce i práce výtvarné. Sdělují, jak se jim pracovalo, své pocity, zážitky během práce. Informují, jak pracovali se svou fantazií, či vzpomínkami na přírodu, ve které skutečně byly. V závěru si každý vystaví svůj obraz i s literárním ztvárněním a učitel provede všechny tzv. vernisáže.

### **DEN ZEMĚ**

Artefiletické aktivity podporující rozvoj motoriky, percepce, komunikační schopnosti a dovednosti, pravolevou prostorovou orientaci, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a jeho chování. Dvouhodinový blok s námětem „Den Země”.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné, hrubé motoriky, podpora percepce (důležité pro abstraktní myšlení) zejména sluchové percepce (sluchová paměť, naslouchání), zrakové percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacce, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikačních schopností a dovedností, tělesných a duševních vlastností dítěte a jeho chování (sebereflexe, paměť, motivace, koncentrace ...).

**Artefiletický cíl:** s důrazem na výraz, formu, komunikaci. Rozvoj a pěstování písemného vyjadřování.

**Pomůcky:** tužky, pastelky, pero, papír, čtvrtka, temperové barvy, křídly, štětce, šňůrky, tkanice, raznice, lepidlo.

### **Obsah činnosti:**

#### ***Ledolamka***

- *Pavoučí síť* – rozdělení dětí do skupin asi po šesti. Děti sedí v kruhu na židlích, ten, kdo začíná, má klubíčko s vlnou a hází jej tomu, s kým chce navázat kontakt, zároveň pokládá jednu otázku. Ten kdo odpovídá, přidrží vlnu a klubíčko hází dál ...hra pokračuje asi 10 – 15 min. Vznikne pavučina. Hráči se po celou dobu snaží držet

zachycenou vlnu. Na pokyn ukončení, děti pavučinu položí na zem a ponechají ji tak až do konce.

### ***Výrazová hra***

- *Vyprávění* – a povídání si o dni, který je věnovaný rovnodennosti a oslavám jara. Novodobě pojatý ekologicky motivovaný den, který má upozornit lidi na dopady ničení životního prostředí. Tento netradiční svátek slaví lidé společně na celém světě bez ohledu na víru, původ, politické zaměření nebo národnost. Tyto oslavy vzdávají hold Zemi, která je domovem nás všech.
- *Dopis naší zemi (úkol č. 1)* – děti mají napsat dopis či složit krátkou básničku Zemi a napsat jí přání nebo omluvu za to, jak se k ní chováme. K dopisu či básničce mají připojit kresbu planety Země.
- *Pojďme začít a nepřestat (úkol č. 2)* – Pracovní listy – děti měly na předem připravené pracovní listy písemně zaznamenat, jakým způsobem můžeme chránit přírodu nebo přiřazováním odpadů do barevných nádob třídily odpady apod.
- *Recyklohraní (úkol č. 3)* – jak využít kousků nepotřebného papíru? Výroba scrapbooking aneb, ze starého nové. Ukázka postupů jak lze využít starý papír, nebo kousky papíru k vytvoření něčeho zcela nového a originálního.

### ***Reflexivní dialog***

Bezpečný kruh následuje na konci bloku. Děti s pedagogem v kruhu reflektují průběh celého výtvarného dění. Děti představují své výtvarné práce. Předčítají svá přání pro Zemi. Sdělují, jak se jim pracovalo, své pocity, zážitky během práce. Vzájemně si sdělují a předávají zkušenosti, jak doma třídí odpady. Na závěr děti čeká rozmotávání jejich pavučiny, aniž by ji zacuchaly či musely použít nůžky.

### **KOUZELNÝ KRUH MANDALY**

Artefietické aktivity podporující rozvoj motoriky, percepce, komunikační schopnosti a dovednosti, pravolevá prostorová orientace, tělesné a duševní vlastnosti dítěte a chování dítěte. Velmi vhodné pro děti s ADHD. Tříhodinový blok s námětem „Kouzelný kruh mandaly”.

**Cíl:** podpora rozvoje jemné motoriky, podpora percepce (důležité pro abstraktní myšlení) zejména sluchové percepce (rozlišování figury a pozadí, sluchová paměť, naslouchání), zraková percepce (rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacce, zraková paměť, konstantní vnímání), komunikačních schopností a dovedností, tělesných a duševních

vlastností dítěte a chování dítěte (sebereflexe, paměť, motivace, koncentrace, vnitřní soustředění, pozornost...).

**Artefiletický cíl:** s důrazem na výraz, formu, komunikaci. Rozvoj představivosti, komunikace a fantazie, vlastní způsob ztvárnění.

**Pomůcky:** tužky, fixy, pastelky, vodové barvy, kružidlo, pero, papír, čtvrtka, přírodniny.

**Obsah činnosti:**

### ***Ledolamka***

- *Tichá pošta* – děti sedí v kruhu a šeptem si předávají zprávu. První hráč si tahá již pedagogem připravenou krátkou větu, zprávu. Pošeptá ji sousedovi, který ji pošeptá dalšímu, takto zpráva z tiché pošty dorazí až k poslednímu, který zprávu nahlas vysloví. První hráč přečte, co ve skutečnosti mělo být řečeno.

### ***Výrazová hra***

- *Etuda – Prázdniny (zimní, jarní)* - požádejte děti, aby si napsaly v krátkosti (dvou tří vět), na co se nejvíce těší o prázdninách, např. kam pojedou, s kým se mají setkat, co zvláštního či neobvyklého je čeká, a zda se tak stalo. Dále navrhněte dětem, aby si nakreslily obrázek určitého místa, věci, třeba jen v symbolu, který se váže k prázdninové události, jež prožily. Vybídněte je, aby použily co nejvíce odstínů barev.
- *Kouzelný kruh (úkol č. 1)* – vyprávění o mandale – mandala jako starobylý umělecký motiv, který se objevuje v umění po celá staletí. V náboženství je mandala používána jako symbol jednoty a při meditaci k navození prožitku a vnímání JÁ jako středu vlastního světa. Mandala jako kruh či kruhový obrazec. Co znamená mandala v přírodě (např. květ s korunními plátky okolo středu apod.), mandala na historických stavbách (např. rozetové okno v gotických kostelích). Diskuze o dalších formách mandaly např. hodiny, kompas a další kruhové tvary.
- *Tibetské mandaly* – krátká ukázka filmu Tibetských mnichů, kteří v průběhu čtyř dnů tvořili pískovou mandalu z paměti. V poslední den mandalu mniši smetli, jako symbol pomíjivosti existence.
- *Mandaly (úkol č. 2)* – děti mají nakreslit velký kruh (náčrt kruhu či za pomoci kružidla – práce s geometrickými tvary), ve středu kruhu si vyznačí bod (tečku, křížek) a představí si, že na tomto místě sami stojí. V tomto místě nakreslí symbol jako sebe sama.

- *Můj svět (úkol č. 3)* – děti budou dále pokračovat v tvorbě a vlastní fantazii. Pomocí obrazů, různých tvarů, barev, čar či teček apod. si nakreslí do zbývajících částí mandaly svůj svět. Přičemž kresby budou směřovat ze středu ven. Obrazec může být i abstraktní, může zahrnovat známé symboly i předměty (kresba pastelkami, fixy, vodové barvy).
- *Přírodní mandala (úkol č. 4)* – vysvětlení dětem co je land-art - práce s materiálem v přírodě. Děti si na školní zahradě vytvoří ve skupinách mandaly z přírodních materiálů a ve zbylém čase zhotoví společnou velkou mandalu.

### ***Reflektivní dialog***

Bezpečný kruh následuje na konci bloku. Děti s pedagogem v kruhu reflektují průběh celého výtvarného dění. Děti představují své plány na prázdniny a své výtvarné práce, mandaly. Sdělují, jak se jim pracovalo, své pocity, zážitky během práce. Komentují výběr barev, tvarů, symbolů. Sdělují, jak pracovaly se svou fantazií.

## **6.1 Reflektivní bilance**

Reflektivní bilance jsou zachycené vzpomínky na práci. Vyjádření toho, co se událo, bez předchozího záměru či předem plánovaného výběru jevů, na které má být zaměřena pozornost. Reflektivní bilance může být důležitým zdrojem poznávání pojetí výuky.<sup>91</sup> Reflexe je též v sociální práci zpětnou vazbou, kterou sociální pracovník využívá jako nástroj, který je prostředkem zpětné vazby. Pomáhá mu formovat určitý pohled jak myslet, pracovat a prohlubovat kvalitu své práce.

Předkládám zde vlastní postřehy ze setkávání. Je zde zachyceno i jednání a přemýšlení dětí o vlastní práci a krátké kazuistiky sledovaných dětí ve výzkumu.

### **Kazuistika R2 – Jan – 9 let**

Jan žije s oběma rodiči a dalšími dvěma staršími sourozenci. Ve školním prostředí se vyskytují výchovné problémy, převážně s vrstevníky. Na zdánlivě banální situace reaguje neadekvátně. Často zapomíná školní pomůcky a samostatně bez pomoci a dohledu neplní domácí úkoly. Nerad maluje a sportuje, ale zajímá se o zvířata, rád čte. Byla mu diagnostikována dysgrafie, dysortografie, syndrom ADHD, intelektově je v pásmu nadprůměru. Na počátku aktivit se nerad zapojoval, vyrušoval spolužáky, ale později se nechal vtáhnout do dění a v průběhu několika aktivit se již nenechával pobízet

<sup>91</sup> PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 138

k aktivitám a chování vůči vrstevníkům lze považovat za přijatelné. Největší problémem byl písemný projev, avšak i tato stránka se na konci artefietických setkávání částečně zlepšila. Při opisech krátkých cvičení, kdy měl Jan dostatek času a mohl se plně soustředit a předem si i několikrát pozorně přečíst opisovaný text se jeho písemný projev výrazně zlepšil (obr. č. 1. Jan, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup).

**Obrázek 1:** Jan, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup.



Zdroj: J. Matějková

### ***Reflexivní bilance – Krajina mého já***

Spolupráce s dětmi byla na dobré úrovni. Pouze Jan byl roztěkaný, chytání míče se mu nedařilo. Díky svému negativnímu chování a špatnému sebeovládání se setkal s posměchem od okolí. Do výtvarného bloku Krajina mého já se zapojoval jen sporadicky. Po motivačním rozhovoru a zhlédnutí krajin různého charakteru si děti měly představit, vytvořit v představách svou krajinu a prezentovat ji jako začarovaného člověka. Tuto představu mohly ztotožnit s jednou z předložených krajin a měly dále popsat vzhled člověka, jeho vlastnosti i charakteristiku. Psaní nebylo Janovo silnou stránkou, měl představu, jak by popsal takového člověka, ale psát se mu nechtělo. Po instruktaži, že může vlastnosti člověka doplnit jen několika (jedním, dvěma) slovy, je následně tedy poznamenal, ale list papíru si schoval. Dále děti měly technikou nedokončených vět popsat obraz Krajiny mého já a Krajiny mého ne – já (obr. č. 2. Krajina mého já, Krajina mého ne – já, Jan). Jan se snažil, avšak díky nechuti psát doplnil nedokončené věty opět pouze jedním či dvěma slovy. V další činnosti měly děti hledat barevné střepy, které jim připomínaly určité vůně a zvuky, barevně odpovídající jejich krajině. Z počátku se úkol setkal s legračními odezvami, i ke kouskům střepů čichaly nebo si je z legrace dávaly k uším. Ale následně hledaly střepy podle toho, co podle nich barva odrážela. Zde se Jan zapojil celkem dobře. Představivost a fantazie je jeho silnou stránkou. Hledání vlastní



krajiny podle vůně a zvuků si užil i Jirka, při reflexi dokázal pěkně vysvětlit, že mu zelená barva vyjadřuje vůni lesa nebo světle hnědá, že mu připomíná vůni smoly. Jeho člověk krajina voní smolou a lesem a vydává zvuky lesa (obr. č. 3. Krajina člověk – les, Jirka) a mezi jeho vlastnosti a charakteristiku patří pracovitost, síla, má rád procházky lesem. Při závěrečné reflexi i ostatní děti vysvětlovaly, co jim barvy připomínaly např. vůně = zelená – vůně lesa či louky, červená - vůně jahodové zmrzliny, béžová – vůně sena, nebo zvuky = modrá – kapky deště, tmavě modrá – hukot řeky, červeno černá – praskání v ohni apod. Jan prezentoval člověka krajinu jako pískovec, který hodně vydrží, i při velkém žáru se nerozpadne (obr. č. 4. Krajina člověk – pískovec, Jan), prezentoval člověka jako siláka, co má výdrž. Následovala výstava reprodukcí známých malířů, děti zde měly možnost seznámit se s různým provedením a vyjádřením scenérie krajiny - snaha o objasnění pohledu na krajinu z několika pohledů. Poslední aktivitou po zhlédnutí ukázky z filmu bylo vytvoření, dokreslení střepu, úlomku z rozpadlé země Fantazie. Vytvořit obraz své nové krajiny jako součást znovu vznikající země Fantazie. Jan se tentokrát zapojil aktivněji, třebaže barvy nevyužíval, kreslil pouze tužkou, obrázek je celkově chudší. Při závěrečné reflexi svoji krajinu dokázal přesně prezentovat jako krajinu - Svět prstenu (obr. č. 5. Svět prstenu, Jan). Nechal se zde inspirovat artefaktem (prstenem) z filmu Pán prstenů. Ten prý může pomoci zachránit a ochránit zemi Fantazii. Následující obrázek je porovnání obrázků ostatních dětí (obr. č. 6. Práce dětí – střepy nové krajiny Země Fantazie).

**Obrázek 2:** Krajina mého já, krajina mého ne – já, Jan



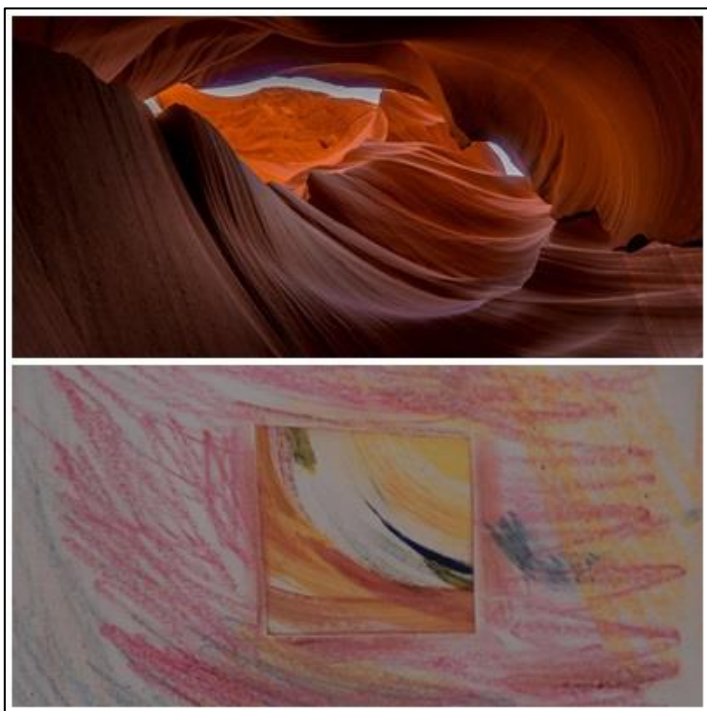
Zdroj: J. Matějková

**Obrázek 3:** Krajina člověk - les, Jirka



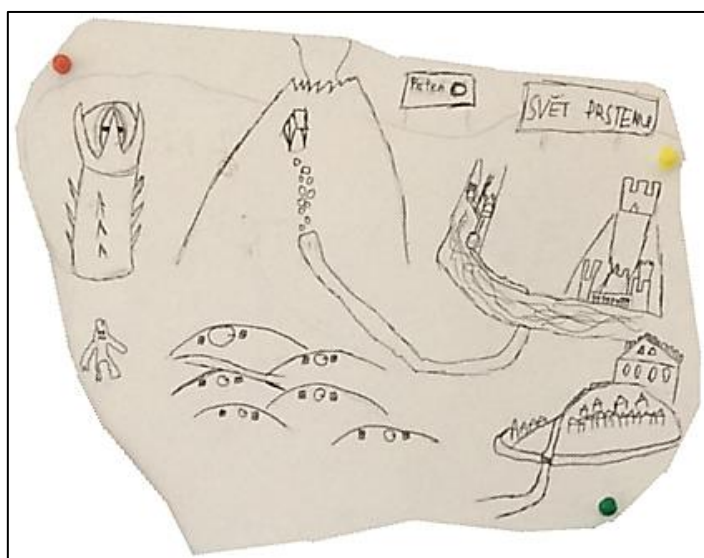
Zdroj: autor práce

**Obrázek 4:** Krajina člověk – pískovec, Jan



Zdroj: autor práce

**Obrázek 5:** Svět prstenu, Jan



Zdroj: J. Matějková

**Obrázek 6:** Práce dětí – střepy nové krajiny Země Fantazie



Zdroj: J. Matějková

### ***Reflektivní bilance - Mé jméno***

Při hře důvěry si děti vytvořily dvojice celkem rychle, Jan zůstal se spolužačkou, která s ním často komunikovala i pracovala při různých aktivitách. Děti se zprvu zdráhaly, kdo půjde první, tzn. kdo bude veden. Jan se nové situace nebál, ale už při prvních krocích bylo jasné, že bude docházet ke srážkám s okolními předměty i spoluúčastníky. Děti zpočátku pospíchaly, nevnímaly pokyny jejich vodičů. Smích, pokřik a zase smích. Po chvíli se situace uklidnila a děti, které byly vedeny, si začaly pomáhat rukama a vodiči je celkem dobře instruovali, na kterou stranu mají odbočit apod. Při závěrečné reflexi děti tuto aktivitu hodnotily jako velmi zajímavou, něco takového prý ještě nedělaly. Jirka se přiznal, že mu z počátku nebylo moc příjemně, když neviděl, kam šlápne. Tato činnost všem napomohla zažít si a uvědomit si, jak nelehkou situaci mohou mít lidé, kteří špatně vidí nebo nevidí vůbec.

Po vyprávění o tom, jak vznikala jména a po prohlédnutí různých druhů, tvarů písma měly děti kresbou vytvořit logo či symbol, v němž bude obsaženo jejich jméno a barevně se vyjádřit. Práce na vytvoření loga byla zpočátku pro Marka nezáživná, neměl ten první nápad, který by jej posunul a namotivoval. A tak jsme jej instruovali, aby si pro inspiraci opět prohlédl různé druhy, tvary a barvy písma v časopisech a knihách, kterými je možno se vyjádřit a tím i různé emoce. Poté začal samostatně pracovat a výsledek byl velmi pozitivní. Při závěrečné reflexi své jméno i slovně prezentoval, vysvětlil, proč si vybral daný styl písma a tyto barvy, co logo vyjadřuje (obr. č. 7. Logo, Marek a práce dětí – srovnání).

Na činnosti při tomto artefaktivním setkání jsme dětem nechali hodně času na zpracování, hlavně na část při tvorbě koláže. Vystřihávání (práce s nůžkami) papírů, nastřihávání kousků z časopisů nebo ruční trhávání papírů a lepení malých kousků některým dětem vyplnila spoustu času. Jan si práci trochu ulehčil, předkreslil si své jméno na barevný papír, vystřihl jej a nalepil, iniciálu pak dozdobil jemnými nastřihanými lístky a květy. I tak na stříhání potřeboval celkem dost času, práci měl ale čistou, neolepenou (obr. č. 8. Iniciály, koláž Jan).



**Obrázek 7:** Logo - Marek a práce dětí – srovnání



Zdroj: autor práce

**Obrázek 8:** Iniciály, koláž - Jan



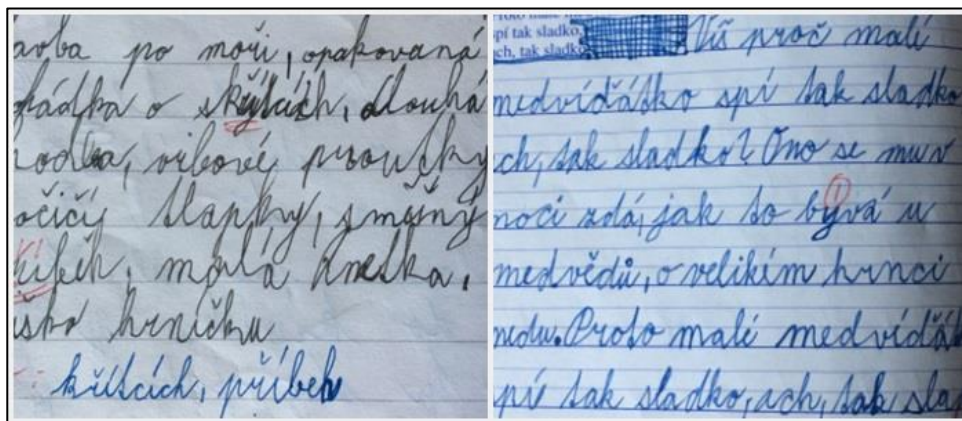
Zdroj: autor práce

### **Kazuistika R1 – Jirka – 9 let**

Jirka žije s oběma rodiči a dalším sourozencem. Diagnostikovány mu byly specifické poruchy učení, zejména dysgrafie, zkřížená lateralita (píše pravou). Chlapec je stydlivý, málo komunikuje, je méně sociálně zralý. Upřednostňuje samostatnou práci. Kolektivu se spíše straní. Z počátku byl zdrženlivý, ale všech aktivit se zúčastnil i díky kolektivu, který jej postupně během skupinových aktivit vtáhnul do dění. Jirka často spolupracoval s Janem. Jirkův písemný projev, tj. grafická stránka písma, byl neúhledný, těžce čitelné

písmo. Nedodržoval sklon písma, tlak na podložku byl značný a velmi často přetahoval či nedotahoval linky. V průběhu absolvování artefietických setkávání se obtíže jemné motoriky, zejména při dostatku času, výrazně zlepšily (obr. č. 9. Jirka, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup).

**Obrázek 9:** Jirka, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup.



Zdroj: J. Matějková

### **Reflexivní bilance - Colombové**

Při reflexi jsme se ptali dětí, zda si myslí, jestli jsou ruce stejné. Většina odpovědí zněla, že nejsou, že každý je má jiné, nebo možná trochu podobné. Tak jsme se zeptali v čem, že jsou jiné, děti pohotově odpovídaly, zapojily se všechny. Bylo zajímavé, čeho všeho si děti na rukou všímají. Ze skupinky někdo upozornil, že Jirka má stále okousané nehty, ten se zastyděl a ruce schoval. Děvčata se pochlubila prstýnky, některá, že mají namalované nehty. Postupně všechny ukazovaly a uváděly odlišnosti na svých rukou, prstech i na dlaních. Při další aktivitě si děti měly vytvořit dvojice. Ptali jsme se, jak se jim společně tvořilo. Jirka pracoval společně s Janem, a že mu to moc nešlo, takže Honzovi pomohl ruku obkreslit, pak prý už chtěl pracovat sám. Jan obkreslenou ruku nevybarvoval, ale nakonec pomaloval svoji ruku barvami a obtiskl ji na papír. Bylo to prý snazší. Jirka vykresloval na rukou to, co tam bylo nejvíce vidět (obr. č. 10. Ruce, spolupráce Jan a Jirka). Jan otiskl barevné ruce a tím si práci usnadnil, pak chodil pozorovat ostatní. Dále jsme se ptaly dětí u poslední aktivity, proč si vybraly právě ten otisk, který dál rozpracovaly. Jirka řekl, že na tomto otisku bylo vidět nejvíce záhybů, že vypadají jako autodráha. Celkově byl Jirka nadšený, se zaujetím poslouchal vyprávění o daktyloskopii a následně jej práce i výsledek těšil (obr. č. 11. Otisk, Jirka, obr. č. 12. Ukázky práce dětí).

**Obrázek 10:** Ruce, spolupráce Jan a Jirka



Zdroj: autor práce

**Obrázek 11:** Otisk, Jirka



Zdroj: autor práce

**Obrázek 12:** Ukázky práce dětí



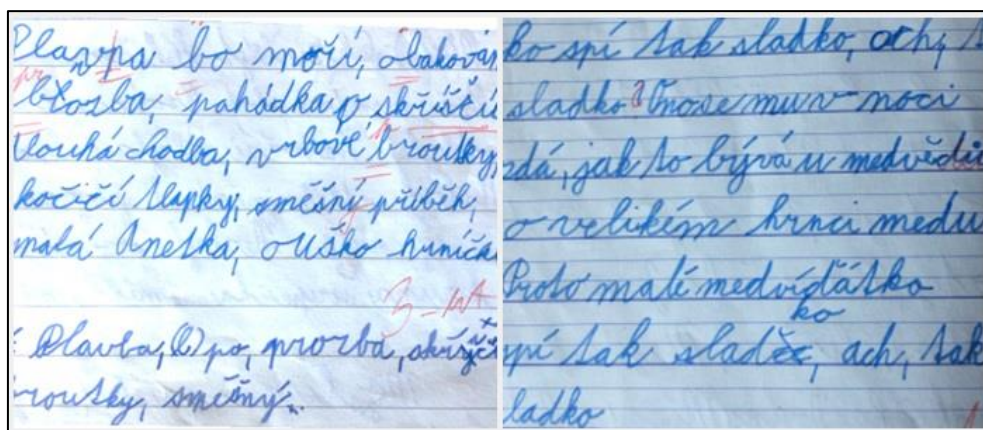
Zdroj: autor práce

#### **Kazuistika R4 - Marek - 9 let**

Žije s oběma rodiči a sourozencem. Diagnostikována dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Unavitelnost CNS, lehce ztrácí zájem o školní činnosti. Intelektově v pásmu průměru. Diagnostikována myopie, nosí brýle. Pomalejší tempo při čtení, nedodrжуje interpunkční znaménka, malá slovní zásoba. Špatná úprava písma. Marek patří mezi nejslabší žáky ve třídě. Z počátku artefietických setkávání bylo nutné jej neustále motivovat k práci i činnostem. Později se zapojoval sám i vyvíjel aktivitu a projevoval nápady. Na Markovi byla patrná velká pozitivní změna, učinil významný pokrok ve čtení, nestyděl se před třídou číst nahlas a byl schopen přečíst i delší texty, písmo bylo úhlednější (obr. č. 13. Marek, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup). Celkově získal pozitivní přístup ke školní práci. Aktivně se zapojil i do projektu čtenářská dílna (zpracování a prezentace referátu o přečtené knize).



**Obrázek 13:** Marek, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup.



Zdroj: J. Matějková

### ***Reflexivní bilance – Paní Zima čaruje***

Děti během této činnosti plnily úkoly jim zadané. Chválily si prezentaci i práci s barevnými střepey. Jana a Marek bylo nutné z počátku k práci pozitivně motivovat. Další spolupráce s Markem byla obtížnější, odmítal pracovat. Bylo potřeba upoutávat jeho pozornost a neustále mu vysvětlovat další zadání. První činnost, sledovat prezentaci, zvládl společně s dětmi, poslouchal celý příběh. Proměnit třídu v zimní krajinu pomocí barevných kousků - tento úkol sám od sebe neplnil. Pomáhal a plnil jen úkoly, které mu zadávali ostatní spolužáci. Ti si tuto aktivitu užili a spolupracovali nebo samostatně dotvářeli svou část prostoru. Při tom nezapomněli na sněhové koule v podobě zmuchlaného papíru, a už mohla začít koulovačka. Té se účastnili všichni i Marek. Při tvorbě zimního obrázku pomocí studených odstínů barev byl chlapec hotov téměř hned, pracoval ledabyle, rychlými nesoustředěnými tahy, už aby měl obrázek hotový (obr. č. 14. Paní Zima čaruje, Marek a srovnávací vzorek). Na chlapci byla vidět únava. Při závěrečné reflexi Marek aktivitu hodnotil jako chladnou, zima ho nebavila. Téměř všichni ostatní hodnotili činnost jako zábavnou, měnit léto na zimu pro ně bylo pobavení a koulovačku si moc užili. Jan při práci na proměně třídy měl tendenci pošťuchovat spolužáky z ostatních skupin, ale jeho skupina si jej hlídala a zaměstnávala úkoly. Jde o moment spolupráce, vtažení spolužáka do práce skupiny.

**Obrázek 14:** Paní Zima čaruje, Marek a srovnávací vzorek



Zdroj: J. Matějková

### ***Reflektivní bilance – Rej masek***

Skrýt se za maskou byla příležitost být někým jiným. Děti té možnosti s chutí a nadšením využily. Jan měl radost, že se mu maska (pes Spike) povedla a líbila se i ostatním. Uznání a přijetí od ostatních bylo viditelně pro něj povzbuzením a motivací pro další práci i spolupráci s ostatními (obr. č. 15. Maska, Jan). Při představování masek/škrabošek byly děti celkem spontánní. Sdělovaly, jak jim maska dala možnost být někým jiným, nikdo se jim nesmál. Nebály se vyjádřit svá přání a co vše jako postava za maskou by mohly učinit, např. létat jako Batman, nebo si létat po rozkvetlé louce jako motýlek apod., (obr. č. 16. Masopustní masky, srovnávací vzorky). Masopustní rej pomocí linií, čar a jejich následné spojení ve skupinách v jeden velký celek, byl dalším úkolem. Ve skupině, kde byl Marek, si zprvu každý hlídal své místo, až později si děti začaly vzájemně uvolněně bez konfliktů zasahovat do linií. Tato aktivita byla velmi zajímavá i pro děti samotné. Ve skupině kde byl Jan – on sám neměl poměrně žádný problém zasahovat ostatním do jejich linií, naopak pokud chtěl zasáhnout někdo do jeho linií, zprvu se mu to nelíbilo, když viděl nelibost ostatních, dal prostor pro vstup na jeho území. Ostatní děti ve skupině přihlížely a teprve po chvíli se začaly i ony rozpínat. Skupina, kde se vyskytovala převaha dívek, nedocházelo téměř k žádným střetům a jen málo k propojení linií. Většinou každý zpracovával svůj prostor (obr. č. 17. Masopustní rej, skupina s Janem a Markem). Při společném tanci masek se děti vzájemně střídaly. Nikdo neseděl a nikdo se nestranil. Jirka chvílemi posedával, ale děvčata vždy přišla a vtáhla jej společně

do tance. Při závěrečné reflexi děti sdělovaly své pozitivní pocity a spokojenost. Přesto že Janovi a Jirkovi tanec moc nešel, byla na nich vidět snaha a spokojenost, že byli součástí jejich skupin.

**Obrázek 15:** Maska, Jan



Zdroj: autor práce

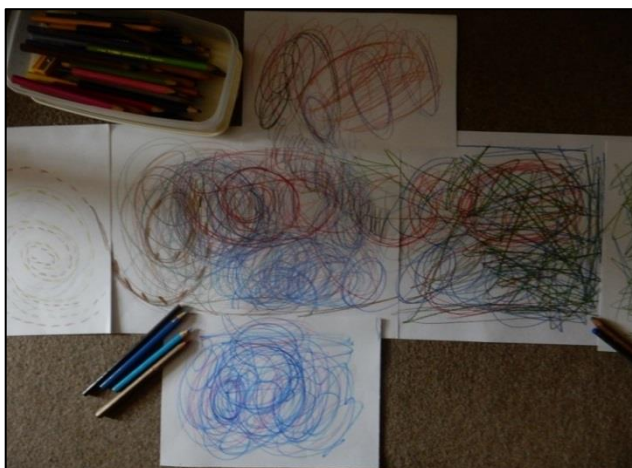
**Obrázek 16:** Masopustní masky, srovnávací vzorky



Zdroj: autor práce



**Obrázek 17:** Masopustní rej, skupina s Janem a Markem

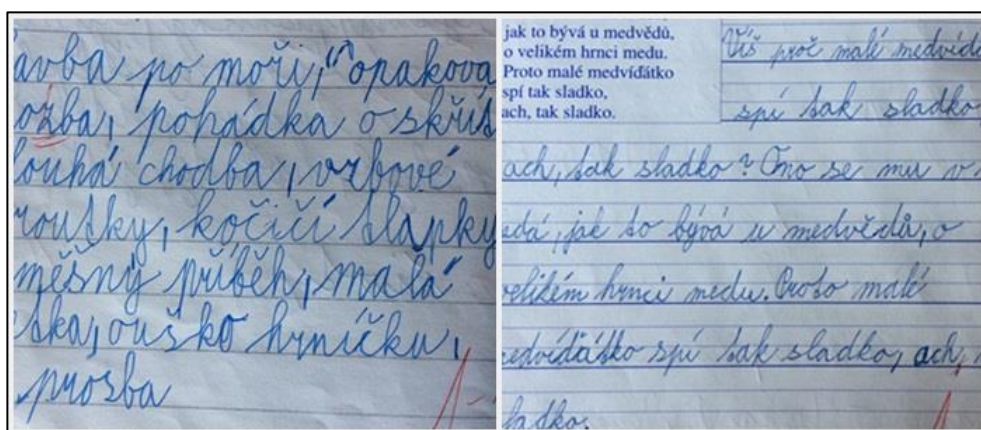


Zdroj: J. Matějková

### **Kazuistika R3 – Tereza - 9 let**

Dívka žije s matkou i otcem, má další sourozence. Diagnostikován symptom dyslexie a dysortografie. Je celkem pozitivně emočně laděná, ráda navazuje kontakt s okolím, je ráda středem pozornosti, ale má problémy v komunikaci s vrstevníky. Celkově není oblíbená, občas mluví nepravdy a mnohdy ničí dětem výrobky. Při práci dětem malovala po ruku a vyrušovala je při práci. Celkově se velmi zlepšila v písemném projevu a ve čtení byla jistější. (obr. č. 18. Tereza, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup).

**Obrázek 18:** Tereza, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup.



Zdroj: J. Matějková

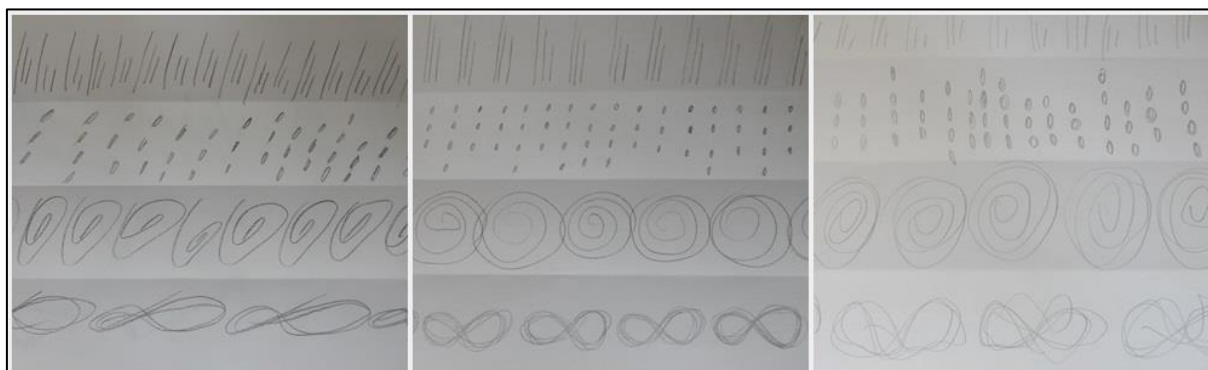
### **Reflektivní bilance - Ilustrátoři**

Artefiletické setkání Ilustrátoři patřilo mezi nejzajímavější a nejnáročnější aktivitu. Bylo třeba děti seznámit s komiksem. O tom, jak komiks vzniká, jak jsou kresby či jiná zobrazení s doprovodným textem uspořádána v celek, který tvoří příběh. Co vše dělá ilustrátor. Předvést jim ukázky komiksů. Uspořádat setkání s autorem komiksů. Aby děti

udržely pozornost a přitom byly uvolnění, zahráli jsme si hru na zrcadlo. Zde se všechny děti zapojily. Jirka imitoval Marka a celkem jim to šlo. Při krátké etudě zkoušely děti zaznamenat na papír linie zvuku, cvičení bylo určené na procvičení ruky. Marek s Janem měly asi největší problém s udržení linie na papíře (obr. č. 19. Linie zvuku, Marek, Jan). Při úkolu č. 1 bylo potřeba soustředění na sestavení a napsání krátké věty k obrázku. Dětem s SPU a ADHD tato aktivita trvala o poznání pomaleji. Stejně tak úkol č 2, kdy se měly děti střídat po větách a dovyprávět pohádku. Pro Jana byl problém souběžně vybarvovat obrázek a přemýšlet nad formulací věty, vyprávění podle obrázku (obr. č. 20. Psaní a vyprávění, Jan, obr. č. 21. Psaní a vyprávění, Marek). Další aktivita byla odlehčení formou beinstorming a krátká etuda. Jednalo se o pojmenování postav v příběhu a přiřazování jejich vlastností, to celé následně měly zaznamenat do připravené pojmové mapy. Následně si děti procvičily prostorovou orientaci pomocí dokreslování obrázku podle zadání (obr. č. 22. Pojmenování a dokreslování – pracovní listy). Zde se zapojily všechny děti, tato aktivita byla pro všechny děti přínosná. Při závěrečné reflexi děti prezentovaly své práce na komiksu podle obrázků (pohádka O Perníkové chaloupce). Jan sdělil, že ho rušil hluk a mluvení ostatních a nemohl se soustředit na vyprávění, když maloval. Markovi to nešlo tak rychle jako ostatním, nedomaloval všechny obrázky, protože se soustředil na vyprávění a na to, co kdo již řekl. Obrázky si domaloval následně doma.

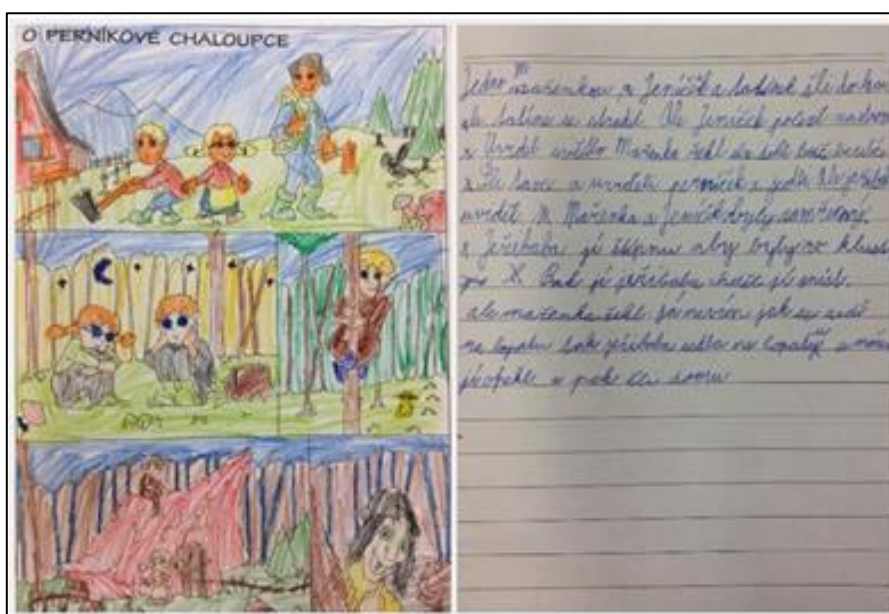
Při druhém setkání ilustrátorů jsme s dětmi začali s ledolamkovou hrou na počasí (cviky na uvolnění prstů, dlaní a celých rukou i rtů, jazyka - mluvidel). Následovalo druhé setkání s autorem komiksů a autorské čtení. Děti se zaujetím seděly a poslouchaly (obr. č. 23. Autorské čtení). Autor děti vyzval, aby se zapojily do vznikajících nových děl (obr. č. 24. Pracovní list nového komiksu, Jan a Marek). Na připravené archy děti vkreslovaly a vpisovaly návrhy do komiksu. Tím se je snažil namotivovat na následující poslední aktivitu. Úkolem mělo být v šesti sekvencích namalovat a zapsat vlastní příběh, pohádku. Na tuto práci měly děti dostatek času, ty co byly hotové, si moly popovídat s autorem, nebo k němu přijít jen na radu. Což pro ně bylo přínosem. Jan pracoval rychle a nesoustředěně, pospíchal (obr. č. 25. Komiks – Moje pohádka, Jan). Ani nedokončil svůj komiks a obcházel spolužáky, aby okukoval jejich práce (obr. č. 26. Srovnávací vzorek komiksu - Moje pohádka). Terežka a Marek byli své komiksy několikrát autorovi ukázat a ptali se, co tam mohou ještě přidat apod. (obr. č. 27. Komiks – Moje pohádka, Terežka). Při závěrečné reflexi jsme se Jana ptali, proč svůj komiks nedokončil, odpověděl, že se mu dnes nějak nedařilo, že mu to nešlo, asi ho to moc nebavilo. Na chlapci byla patrná už od rána únava a mrzutá nálada, která se projevila i při artefietickém setkání.

**Obrázek 19:** Linie zvuku, Jan, srovnávací vzorek, Marek



Zdroj: autor práce

**Obrázek 20:** Psaní a vyprávění, Jan



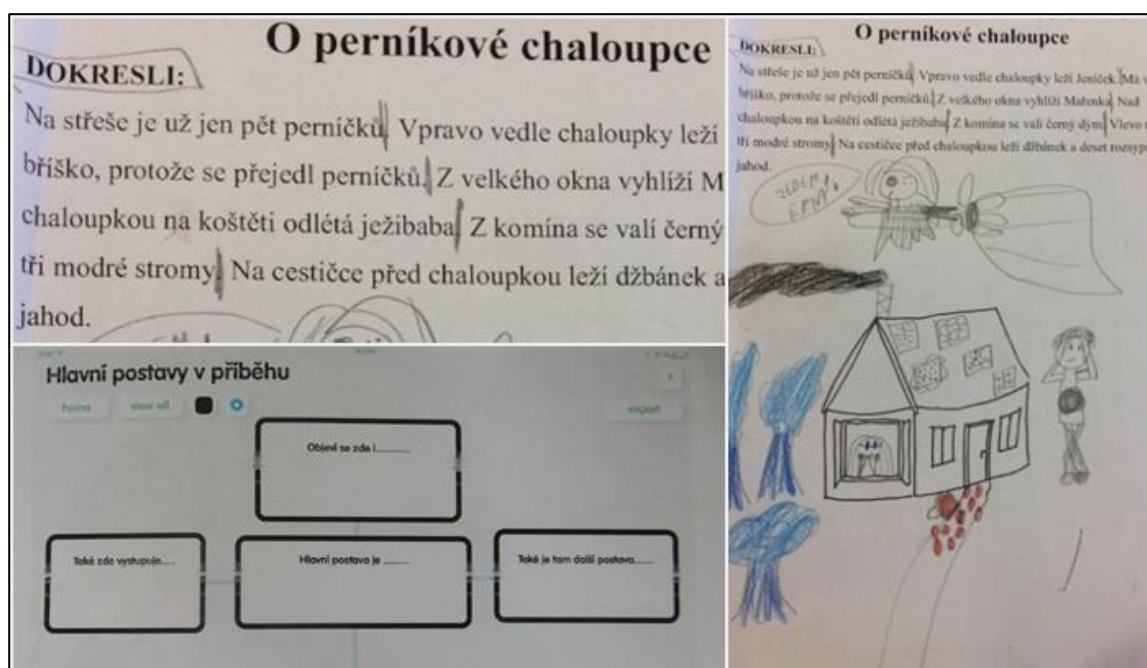
Zdroj: J. Matějková

Obrázek 21: Psaní a vyprávění, Marek



Zdroj: J. Matějková

Obrázek 22: Pojmenování a dokreslování – pracovní listy



Zdroj: J. Matějková



Obrázek 23: Autorské čtení



Zdroj: J. Matějková

Obrázek 24: Pracovní list nového komiksu, Marek a Jan

1. Zaškrtni, které logo se ti líbí nejvíce.

**MALÝ BŮH**  
ČAS KRUANA

**MALÝ BŮH**  
ČAS KRUANA

**MALÝ BŮH**  
ČAS KRUANA

2. Vyber, jak by měl vypadat hlavní hrdina Kruan.

3. Měl by být dospívající Kruan svalnatý nebo hubený?

4. Jako každý kluk, i Kruan bude mít svoji holku jménem Tila, vyber mu ji.

5. Co by mělo v komiksu být? Můžeš zaškrtnout více možností a do okna napsat svoje přání.

další kmeny  
objevné výpravy  
podzemní město  
podvodní říše  
návštěva Gron-c-chů na kosmické lodi  
tudoování vesmírné základny na Žluté planetě

souboje kmenů  
pravěká zvířata  
ztracený chrám  
objev dalších Krabů

6. Co se ti v komiksu vadí?

úročná dřevá zvěř  
lžranění v baji  
krav  
smrt lidí

**vícekrát**  
**vícekrát**  
**vícekrát**  
**vícekrát**

akce  
dobrodružství  
záhady  
objevy  
přátelství  
láska  
vyspělá technika  
neznámé druhy zvířat  
pravěká příroda  
bitvy  
vesmírné scény  
scény z vesmírného střediska na zemi

8. Rodiče Kruana zestární od posledních dílů o 16 let a spojuje je talisman, který mají jen oni dva nebo každý jednu polovinu. Navrhni, jak bude talisman vypadat.

9. Které komiksy máš rád?

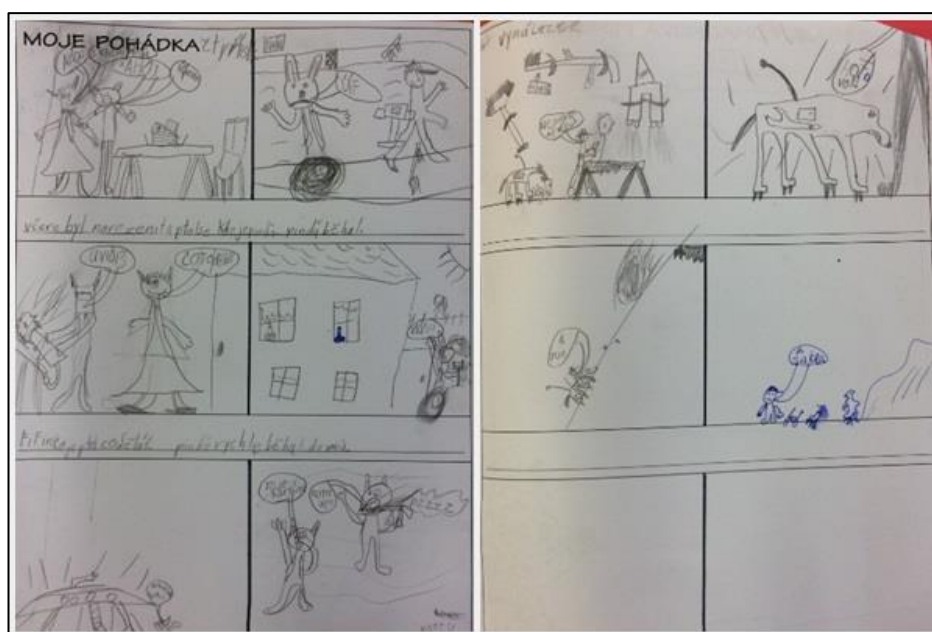
10. Které filmové hrdiny máš nejraději?

11. Co se ti na ukázkách komiksu líbí a co nelíbí?

Zdroj: J. Matějková

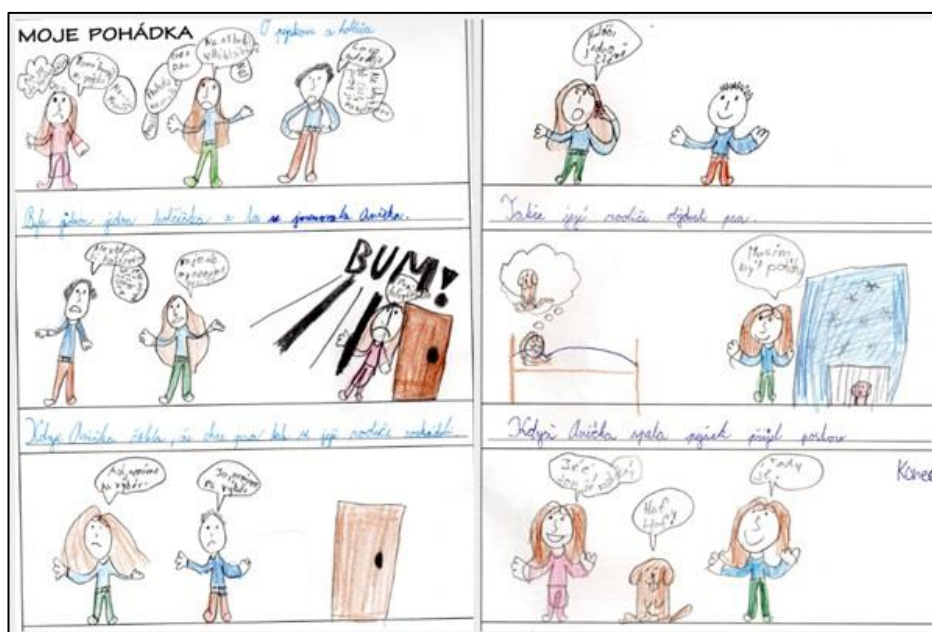


**Obrázek 25:** Komiks – Moje pohádka, Jan



Zdroj: J Matějková

**Obrázek 26:** Srovnávací vzorek komiksu - Moje pohádka



Zdroj: J. Matějková

OSTERLICH, THOMAS, and Peter Pentz, Editors



**Figure 1** *Flowchart of the study*

to impact (see, e.g., [Graham et al., 2009](#); [Graham and Smith, 2008](#); [Graham and Smith, 2007](#)).

**Obrázek 28:** Obraz za obrazem, Terežka, Jan, Marek, Jirka



Zdroj: autor práce

### ***Reflektivní bilance - Den Země***

Při první aktivitě *Pavoučí síť* si děti musely poradit s držetím vlny v jedné ruce a házením klubíčka druhou rukou a odhadnutí vzdálenosti, což pro některé bylo náročnější, zejména pro Jirku a Jana. Jirka si vlnu přendával z jedné ruky do druhé, ale nakonec vždy házel pravou rukou. Jan byl zpočátku netrpělivý, než na něj bylo prvně hozeno klubíčko a byla mu položena otázka. Tuto aktivitu si děti užily, zasmály se, radily si navzájem, jak mají držet vlnu v ruce, aby jim neklouzala. Zde byla vidět vzájemná spolupráce ve skupinách. Po vyprávění o dni, který je věnovaný rovnodennosti a oslavám jara, a novodobě ekologicky pojatém dnu, který má upozornit lidi na dopady ničení životního prostředí, měly děti napsat dopis či složit krátkou básničku Zemi, která je domovem nás všech. K dopisu či básničce měly připojit kresbu planety Země. Tato aktivita byla literárně náročnější, avšak děti ji celkem bravurně zvládly (obr. č. 29. Dopis Zemi). Poslední aktivitou bylo recyklohraní – na tuto aktivitu se děti moc těšily. Již předem soustřeďovaly kousky a zbytky barevných papírů, roliček, kartonů, mašlí, provázků, knoflíků apod. Také si připravily fotografie z různých akcí a setkání. A mohlo začít vytváření notýsků a albíček s popisky, obrázky a malůvkami. Vzájemně si podávaly kousky, které jim zbily, navzájem si okukovaly své práce a nechaly se inspirovat. Se zájmem a zaujetím pracovaly, dokud



sešítek nebyl hotový. A to vše nové vznikalo ze starého nepotřebného (obr. č. 30. Recyklohraní). Děti si práci moc chválily a chtěly si ji ještě v budoucnu zopakovat. Při reflexi děti sdělovaly náročnost práce, ale vše si moc užily, bavilo je to. Měly radost z výsledku. Na závěr děti čekalo rozmotávání jejich pavučin, aniž by ji zacuchaly a nesměly použít nůžky. Hemžení a vzájemné rady kudy se vlna smotává. Zde se ve své skupině výrazněji projevil Jan a uspěl radami dobře. Marek i Jirka se ve svých skupinách také dobře zapojili a spolupracovali.

Práce byla pro pedagožku velmi náročná, avšak výsledek a kolektivní pozitivní atmosféra byla záměrem aktivit.

**Obrázek 29:** Dopis Zemi



Zdroj: J. Matějková

**Obrázek 30:** Recyklohraní



Zdroj: J. Matějková

### ***Reflexivní bilance - Kouzelný kruh mandaly***

Děti nejprve v kruhu hrály tichou poštou. Netrpělivě čekaly a pochechtávaly se, jestli zpráva dojde tak, jak má. Janova nepozornost se projevila hned, když chtěl zopakovat zprávu. To ale podle pravidel nelze. Tak chvíli přemýšlel a pak poslal zprávu dál. Také i Jirka měl nejspíš trochu problém vybavit si celý obsah zprávy. S částečnou nepřesností zpráva došla k poslednímu. Výsledek i celá aktivita děti pobavily. Na řadu přichází zápis přání a symbol. Krátkou větou či větami děti poznamenávají přání, zážitky a doplňují symbolem či jednoduchou kresbou. Tato aktivita proběhla u všech dětí se zaujetím. Při další aktivitě děti leží na zemi, na koberci, a poslouchají vyprávění o barevném světě, symbolech barev. Jan se stále vrtí. Ještě zhlédnutí krátkého filmu o vzniku tibetské mandaly z písku. Následně mají nakreslit kruh a do něj vkreslit střed, symbol sebe. Od středu sebe dále pomocí obrazů, různých tvarů, barev, čar, teček apod. nakreslit do zbývajících částí svůj svět mandaly. Děti zde mohly používat mnoho barev a jejich odstíny. Janovi to z počátku moc nešlo, bál se sytých výrazných barev. Jirku a Terezku práce nadchla, se zápalem malovali a vybarvovali. Marek svou mandalu vybarvil sytými barvami ve tvaru barevné spirály i on si práci výtvarně prožil. Děti si práci užily, přesto, že někteří využili jen tužku, zato zdobení bylo o to náročnější (obr. č. 31. Mandaly, Marek, Tereška, Jan, Jirka). Při reflexi

sdělovaly, co pro ně která barva či tvar znamená, co jim připomíná. Vzpomněly si i na aktivitu Krajina mého já, kdy jsme přirovnávali vůně a zvuky k barvám. V závěru si děti po skupinách vytvořily mandaly na školní zahradě z přírodních materiálů, které jsme si předem nachystaly a nakonec společně vytvořili i velkou vytvořenou mandalu. Ve skupinách si děti navzájem pomáhaly, nejprve si připravily a nanosily potřebný materiál a následně tvořily. Chvillemi to znělo jako v úle, jak se hlasitě domlouvaly o konečném vzhledu mandaly. Každý uplatňoval svůj kousek nápadu. Nakonec si velkou mandalu děti rozdělily na několik dílů, které následně po dvojicích dotvářely (obr. č. 32. Přírodní mandala).

**Obrázek 31:** Mandaly, Marek, Terežka, Jan, Jirka.



Zdroj: autor práce



**Obrázek 32:** Přírodní mandaly



Zdroj: autor práce

## Závěr

Záměrem této práce bylo potvrzení či vyvrácení pozitivního vlivu artefiletiky, artefiletických technik, na zlepšení stavu u dětí se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD při následné péči a na zlepšení klima skupiny, třídy.

Prostředkem byl aplikovaný soubor artefiletických technik. Dílčím cílem bylo sestavení souboru artefiletických technik, který může sloužit k následné péči o děti se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD.

Proměnlivá výtvarná tvorba nabízí příležitosti jak i s těmito dětmi pracovat. Dává dětem prostor a příležitost otevřít se, objevovat své schopnosti, porovnávat své zážitky, umožňuje ujasnit si souvislosti a dává jim schopnost prezentovat a obhájit se, aniž by činnost byla pro ně nepřijatelná, otravná či neustále nudná. Důležitá je nepochybně i osobnost artefiletika, terapeuta, sociálního pracovníka či další pomáhající profese. V těchto hodinách působí především jako průvodce činnostmi, koordinátor dění a pomocník usměrňovatel i rádce a částečně je nucen se zapojit do částí výrazových her, aby děti získaly důvěru k probíhajícím činnostem. Na něm záleží, jak se bude dění odvíjet, s jakými pocity budou děti odcházet, případně se těšit na další setkání.

Předložený soubor technik je využitelný v přímé práci pedagoga, ale je rovněž příhodný ve volnočasových aktivitách, při práci sociálního pedagoga či sociálního pracovníka v různých typech zařízení, komunitních centrech, občanských sdruženích apod., při různých aktivitách i s odlišnými cílovými skupinami.

Aktivity byly vybírány tak, aby posilovaly a rozvíjely oslabené dispozice dětí se specifickými poruchami učení a ADHD, zejména jemnou motoriku a zrakové vnímání. Rovněž posilují a podporují součinnost práce ve skupinách a rozvíjí sociální kontakt s ostatními. Díky zpětné vazbě se u dětí potvrzuje lepší soustředěnost, celkové zklidnění, zájem o další činnosti, a to nejen ve výtvarné práci. Artefiletické techniky je možno podle potřeby a uvážení měnit, podle potřeb a zaměření na určitou sledovanou oblast.

Artefiletika je prostorem pro poznání jednotlivce či celé skupiny a jednotlivci, dítěti, poskytuje sebepoznání, náhled na své chování, místo k diskuzi mezi sebou, k vytvoření nových vazeb, k začlenění se do skupiny i do dění. Artefiletika dává příležitost a prostor pro zažití úspěchu, posiluje kolektivní i individuální práci. Jde o nenásilnou formu vzdělávání, která pracuje s tvůrčím myšlením, využívá představivost a fantazii. Některé



činnosti vyžadují vzájemnou spolupráci, při které se děti učí vzájemné akceptace i roli spoluhráče.

Artefiletické techniky prokázaly pozitivní vliv na jemnou motoriku, zrakovou percepci i kladný vliv na skupinovou dynamiku, zejména atmosféru tolerance jinakosti, sociální interakci ve třídě, kooperaci. Všeobecně se zlepšili sociální vztahy mezi vrstevníky. Nicméně nelze potvrdit, zda tento efekt je, či bude trvalý. Tato práce by vyžadovala další návaznost a činnosti související s ověřováním. Z mých dosavadních zkušeností a zkušeností Mgr. Jitky Matějkové vyplývá nezbytná návaznost a pokračování v technikách a reedukaci, které posílí oslabené stránky u dětí se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD/ADD.

## Seznam použitých zdrojů

### Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Praha: Paido 2007. ISBN 80-7315-158-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

BŘICHÁČKOVÁ, Marie (Beníčková), VILÍMEK, Zdeněk: *Možnosti využití muzikoterapie při práci s žáky základní školy speciální*. Praha: IPPP ČR, 2008.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Překlad Alena Lhotová, Hana Prousková. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRIEDLOVÁ, Karin, Lucia JUROVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ, Martina URBANCOVÁ. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.

HALLOWELL, Edward M. a John J. RATEY. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti: [poruchy pozornosti a hyperaktivita, rozpoznání, řešení, prevence]*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2007. Trendy. ISBN 978-80-7255-154-5.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2007.

ISBN 978-80-7319-067-5.

OLLIER, Kate a Angela HOBDAV. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-378-1.

- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Aktualiz. vyd. Praha: D + H, 2003. ISBN 80-239-4464-9.
- KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2.
- KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X. (2002)
- KUCHARSKÁ, Anna (ed.). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-294-7. (2000)
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Knižnice speciální pedagogiky. SPN 0-72-24/1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej! artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej! artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učním a chováním*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-315-3.
- SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X

## Seznam internetových zdrojů

Ústav pro jazyk český [online]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=123> [cit. 17. 03. 2016].

Artefiletika [online]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/103-pece-o-deti-s-spu-a-syndromem-adhd> [cit. 20. 03. 2016].

Psychiatrie pro praxi. [online]. Dostupné z: [http://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-201204-0002\\_ADHD\\_od\\_detstvi\\_do\\_dospelosti.php](http://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-201204-0002_ADHD_od_detstvi_do_dospelosti.php) [cit. 20. 03. 2016].

Psychiatrie pro praxi. [online]. Dostupné z: [http://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-201204-0002\\_ADHD\\_od\\_detstvi\\_do\\_dospelosti.php](http://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-201204-0002_ADHD_od_detstvi_do_dospelosti.php) [cit. 20. 03. 2016].

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24.  
[online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani> [cit. 22. 03. 2016].

Pedagogický lexikon. [online]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/S/Sluchov%C3%A9vn%C3%ADmn%C3%A1n%C3%AD](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Sluchov%C3%A9vn%C3%ADmn%C3%A1n%C3%AD) [cit. 24. 03. 2016].

Kultura, umění a výchova [online]. Dostupné z: [http://kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92) [cit. 24. 03. 2016].

Nechci stát na okraji [online]. Dostupné z: <http://pppdomazlice.webnode.cz/products/projekt-esf/> [cit. 24. 03. 2016].

Texty písní a videoklipy. [online]. Dostupné z: <http://www.dadapatrasova.cz/dada-patrasova-sy/> [cit. 29. 03. 2016].

## Seznam obrázků, grafů a tabulek

Tabulka 1: Literární etuda – opis textu .....	50
Tabulka 2: Cvičení zrakové paměti .....	51
Tabulka 3: Cvičení zrakové paměti, jemná motorika - oční pohyby.....	52
Tabulka 4: Čtení vět spojených s reprodukcí.....	53
Graf 1: Literární etuda – opis textu.....	50
Graf 2: Cvičení zrakové paměti .....	51
Graf 3: Cvičení zrakové paměti, jemná motorika - oční pohyby.....	52
Graf 4: Čtení vět spojených s reprodukcí .....	53
Obrázek 1: Jan, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup. ....	72
Obrázek 2: Krajina mého já, krajina mého ne – já, Jan.....	73
Obrázek 3: Krajina člověk - les, Jirka.....	74
Obrázek 4: Krajina člověk – pískovec, Jan.....	74
Obrázek 5: Svět prstenu, Jan.....	75
Obrázek 6: Práce dětí – střepy nové krajiny Země Fantazie .....	75
Obrázek 7: Logo - Marek a práce dětí – srovnání .....	77
Obrázek 8: Iniciály, koláž - Jan .....	77
Obrázek 9: Jirka, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup).....	78
Obrázek 10: Ruce, spolupráce Jan a Jirka .....	79
Obrázek 11: Otisk, Jirka .....	79
Obrázek 12: Ukázky práce dětí.....	80
Obrázek 13: Marek, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup. ....	81
Obrázek 14: Paní Zima čaruje, Marek a srovnávací vzorek .....	82
Obrázek 15: Maska, Jan.....	83
Obrázek 16: Masopustní masky, srovnávací vzorky .....	83
Obrázek 17: Masopustní rej, skupina s Janem a Markem .....	84
Obrázek 18: Tereška, psaní před zahájením výzkumu a opis výstup. ....	84
Obrázek 19: Linie zvuku, Jan, srovnávací vzorek, Marek.....	86
Obrázek 20: Psaní a vyprávění, Jan .....	86
Obrázek 21: Psaní a vyprávění, Marek .....	87
Obrázek 22: Pojmenování a dokreslování – pracovní listy .....	87

Obrázek 23: Autorské čtení .....	88
Obrázek 24: Pracovní list nového komiksu, Marek a Jan.....	88
Obrázek 25: Komiks – Moje pohádka, Jan.....	89
Obrázek 26: Srovnávací vzorek komiksu - Moje pohádka.....	89
Obrázek 27: Komiks – Moje pohádka, Tereška .....	90
Obrázek 28: Obraz za obrazem, Tereška, Jan, Marek, Jirka .....	91
Obrázek 29: Dopis Zemi.....	92
Obrázek 30: Recyklohraní .....	93
Obrázek 31: Mandaly, Marek, Tereška, Jan, Jirka. ....	94
Obrázek 32: Přírodní mandaly .....	95

## Summary

The thesis „Diagnosis and subsequent care for children with learning disabilities and ADHD, with application of artphiletics” deals with the use of an alternative approach for subsequent care for children with learning disabilities and ADHD. Work brings determine the effect artphiletics approach to correcting learning disabilities and ADHD. The theoretical part defines these disorders. It refers to the psychosocial aspects. With educational diagnosis, follow-up care for children with learning disabilities and ADHD monitored areas and remedial care. Artephiletics captured by the term, and its potential use for children with learning disabilities and ADHD. Empirical part is dedicated to the study of its evaluation methodology art philetic meeting and reflective balance with case studies of individual children.

## Shrnutí

Diplomová práce „Diagnostika a následná péče o děti s poruchami učení a ADHD s využitím artefiletiky” se zabývá využitím alternativního přístupu při následné péči o děti se specifickými poruchami učení a syndromem ADHD. Práce přináší zjištění vlivu artefiletického pojetí na nápravu SPU a ADHD. Teoretická část definuje tyto poruchy. Poukazuje na jejich psychosociální aspekty. Zabývá pedagogickou diagnostikou, následnou péčí o děti s SPU a ADHD a sledovanými oblastmi nápravné péče. Vystihuje pojem artefiletika, její možnosti a využití u dětí s SPU a ADHD. Empirická část je věnována samotné studii, jejímu vyhodnocení, metodice artefiletických setkávání a reflektivní bilanci s kasuistikami jednotlivých dětí.